CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

języki obce w szkole

NR 3/2022

W NUMERZE

Języki mniej popularne

Dlaczego warto znać język kaszubski?

Opinie młodzieży

Angielski to nie wszystko!

Rozmowa z prof. Tomaszem Wicherkiewiczem

65 lat

Droga Czytelniczko / Drogi Czytelniku – może Pani/Pan poklepać się z uznaniem po ramieniu, jeżeli bez problemu odczyta Pani/Pan znaczenie zwrotu, którym chciałbym rozpocząć ten tekst, w jednym z następujących języków: *Moninaisuudessaan yhtenäinen* (fiński), *Suvienijusi įvairovę* (litewski), *Förenade i mångfalden* (szwedzki), *Aontaithe san éagsúlacht* (irlandzki). Jeżeli czuje się Pani/Pan podobnie zagubiona/zagubiony, jak niżej podpisany, być może kolejne wersje językowe przybliżą Panią/Pana do rozwiązania zagadki: *In Vielfalt geeint* (niemiecki), *Unida na diversidade* (portugalski), *Unie dans la diversité* (francuski), *Zjednotení v rozmanitosti* (słowacki). **Zjednoczeni w różnorodności.** Motto Unii Europejskiej, symbolicznie wskazujące, jak istotną rolę odgrywa znajomość języków – *wszystkich* języków – w integracji ludzi i kultur.

Dominacja (niektórzy twierdzą, że dyktatura...) języka angielskiego jako najczęściej nauczanego języka obcego/drugiego jest bezdyskusyjna. Nie wolno nam jednak zapominać, że na angielskim świat się ani nie kończy, ani nie zaczyna. Poza angielskim jest życie i świat setek, tysięcy języków – narodowych, etnicznych, regionalnych – których znajomość otwiera uczącego się na możliwość doznania „z pierwszej ręki" światów, które tylko język może otworzyć. Nie powinno zatem dziwić, że wielojęzyczność – zgodnie z zaleceniem Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, niezbędnych do pełnego funkcjonowania w życiu społecznym. W tym duchu trzeci numer „Języków Obcych w Szkole" w tym roku oddajemy we władanie językom mniej popularnym niż angielski. „Nie wszędzie musimy mówić po angielsku" – przekonuje językoznawca prof. Tomasz Wicherkiewicz w wywiadzie, który otwiera bieżący numer czasopisma.

Danuta Stanulewicz, Olga Aleksandrowska, Joanna Redzimska, Justyna Pomierska i Joanna Ginter poświęciły swoje teksty językowi kaszubskiemu, jedynemu (ustawowemu) językowi regionalnemu w Polsce. Lektura artykułów pozwoli Państwu dowiedzieć się, co motywuje uczniów do uczenia się *kaszëbsczégò jãzëka*, poznać kanon lektur dla języka kaszubskiego jako języka regionalnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej oraz spojrzeć na sposoby wykorzystania przysłów na lekcji języka regionalnego.

Poza tekstami dotyczącymi języka kaszubskiego znajdą Państwo w tym numerze „Języków Obcych w Szkole" również teksty poświęcone językowi szwedzkiemu (Damian Kot), językowi katalońskiemu (Katarzyna Ciszewska), językowi polskiemu jako obcemu (Dominika Bucko, Małgorzata Banach) oraz kulturze walijskiej (Marta Listewnik). Tekst Barbary Muszyńskiej przybliży Państwu ideę kształcenia dualnego na przykładzie ze Stanów Zjednoczonych.

Cieszy mnie również, że w numerze, w którym najważniejsze są języki inne niż angielski, przekazujemy Państwu także dwa teksty dotyczące języka łacińskiego. Kwestie w nich poruszane – mimo że dotyczą języka teoretycznie wymarłego – pokazują jednak, że nauczanie języka łacińskiego wykracza poza tłumaczenie nieśmiertelnego *Magistra in schola severa est, sed puellae magistram amant*. Znajomość języka łacińskiego może okazać się – co zapewne dla wielu osób nie będzie zaskoczeniem – niezmiernie przydatna podczas uczenia się innych języków obcych (o tym tekst Katarzyny Ciszewskiej), a samej łaciny można uczyć z wykorzystaniem utworów kultury (popkultury) całkowicie współczesnej, bliskiej nastoletnim uczniom (traktuje o tym tekst Iwony Galas).

Warto pamiętać, że badanie różnorodności często prowadzi do wniosków wskazujących na wspólny punkt wyjścia dla zjawisk na pierwszy rzut oka niezwiązanych. Przecież m.in. języki angielski, łotewski, ormiański, ukraiński, grecki i polski – wszystkie wyewoluowały z języka praindoeuropejskiego. Trudno byłoby nam przekonać uczniów do sięgania aż tak daleko wstecz (choć nie brakuje entuzjastów języków literackich, np. elfickich i klingońskiego, więc kto wie...), ale być może warto czasem odwołać się to tego, co było wcześniej, żeby zrozumieć lepiej to, co jest teraz? W końcu *in varietate concordia*. *United in diversity*.

Życzę Państwu przyjemnej lektury i udanego kolejnego roku szkolnego.

dr Marcin Smolik
redaktor naczelny

W numerze

JĘZYKI MNIEJ POPULARNE

Martyna Śmigiel
Angielski to nie wszystko
Rozmowa z prof. Tomaszem Wicherkiewiczem 5

Olga Aleksandrowska, Joanna Redzimska, Danuta Stanulewicz
Dlaczego warto znać język kaszubski?
Opinie młodzieży 9

Justyna Pomierska
Czëtôj (dzecóm) pò kaszëbskù
Utwory prozatorskie z kanonu lektur na lekcji języka kaszubskiego w szkole podstawowej 21

Joanna Ginter
Przysłowia na lekcji języka regionalnego (kaszubskiego) w szkole podstawowej
Propozycja dydaktyczna 29

Dominika Bucko
Testowanie rozumienia tekstu pisanego w środowisku cyfrowym
Na przykładzie języka polskiego jako obcego 37

Małgorzata Banach
Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego na poziomie B1
Analiza materiałów przygotowawczych 45

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego Beata Maluchnik
redaktor Bartosz Brzoza
współpraca redakcyjna Hanna Kukwa
korekta Marcin Grabski
ilustracja na okładce Dorota Zajączkowska
dtp Artur Ładno, Grzegorz Dębowski
druk Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
wydawca Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy Języki Obce w Szkole
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl
www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS

prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

dr Paweł Poszytek dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

dr Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2022.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022

Wydawnictwo FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole" uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2021 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

Barbara Muszyńska
Dualne kształcenie językowe
Propozycja organizacji nauczania dwujęzycznego włączającego uczniów-migrantów 55

Damian Kot
Przegląd materiałów do nauki języka szwedzkiego 63

Marta Listewnik
Festiwal Kultury Walijskiej Eisteddfod UAM
Propagowanie wiedzy o językach mniejszości przez wspólne doświadczanie kultury 69

Katarzyna Ciszewska
Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów za pomocą języka katalońskiego 77

Katarzyna Ciszewska
Język łaciński na lekcjach języków obcych nowożytnych 87

Iwona Galas
Teksty średniowieczne inspirujące współczesną popkulturę na lekcjach języka łacińskiego 97

Konrad Radomyski
Opinie użytkowników aplikacji Duolingo
Analiza komentarzy z Google Play Store 103

METODYKA

Joanna Pitura
Pedagogika gatunkowa w rozwijaniu umiejętności komunikacji ustnej w szkole wyższej 113

Aleksandra Raźniak
Pedagogika Marii Montessori na lekcjach języka angielskiego w przedszkolu i szkole 121

Agnieszka Wierzchosławska
Aktywizowanie uczniów w wieku przedszkolnym podczas zajęć z języka obcego na przykładzie metody storyline 129

ABSTRACTS 137

[języki
:obce]
w szkole
60 lat

Angielski to nie wszystko

Rozmowa z prof. Tomaszem Wicherkiewiczem

Skoro chronimy gatunki żywe i chcemy, by misie koala przetrwały, to spróbujmy zachować też język wilamowski, kornwalijski czy dialekty języka francuskiego, bo to również nasze dziedzictwo i bogactwo. Świat nie musi być tak zhomogenizowany i nie wszędzie musimy mówić po angielsku – przekonuje językoznawca prof. Tomasz Wicherkiewicz, badacz języków mniejszościowych i rzadziej używanych oraz mniejszości językowych i języków zagrożonych.

Rozmawiała
MARTYNA ŚMIGIEL
Korespondentka FRSE

Spytam prowokacyjnie: skoro dążymy do tego, żebyśmy wszyscy na choćby podstawowym poziomie porozumiewali się językiem angielskim, to po co nam języki mniejszościowe?
A ja odpowiem pytaniem na pytanie: rzeczywiście do tego dążymy?

Znakomita większość z nas angielskiego uczy się w szkole, zapożyczamy słowa z tego języka, mamy poczucie, że jeśli go znamy, to poradzimy sobie w każdej części świata.
Tylko w jakim stopniu znamy ten język? Nam się wydaje, że wszyscy dobrze mówimy po angielsku, ale to złudzenie. Większość z nas używa go na bardzo podstawowym poziomie, co psycholingwistycznie działa na nas destrukcyjnie. Obumiera wzajemna porozumiewalność w językach blisko spokrewnionych. Mimo że nie jestem slawistą, pamiętam spotkania z przedstawicielami języków słowiańskich, w czasie których zawsze nalegałem, by porozumiewać się tak, że każdy będzie mówić własnym językiem – każdy innym, choć blisko ze sobą spokrewnionym: czeskim, słowackim, polskim, kaszubskim, łużyckim czy śląskim. I to działało. Ale mniej więcej od dwóch dekad wśród młodych ludzi, także naukowców, ten zwyczaj obumiera. Młodzi Słowacy, Czesi, Chorwaci upierają się, że nie rozumieją polskiego i wolą rozmawiać po angielsku. Albo dziennikarz z Polski rozmawia z politykiem ukraińskim i przechodzą na angielski. To sytuacja formalna, być może potrzebna jest wyjątkowa precyzja w porozumieniu, a nie zażyłość, ale przecież na co dzień w Polsce jesteśmy w stanie dogadać się z Ukraińcami, łącząc język polski i ukraiński, po prostu mówiąc powoli i wyraźnie. Niestety, zupełnie porzucono drogę rozwijania biernej znajomości języków.

Pamiętam ze szkoły, że nie była ona szczególnie ceniona. Co z tego, że rozumiesz, co słyszysz, skoro nie potrafisz mówić.
Rzeczywiście, ta sprawność nigdy nie była specjalnie wspierana przez glottodydaktyków, mimo że jest równorzędna z trzema pozostałymi: mówieniem, czytaniem czy pisaniem. Przez to nie zauważamy ogromnego pola do porozumienia nie tylko między Słowianami, ale także między Włochami, Portugalczykami, Hiszpanami i Katalończykami lub Skandynawami. Temu właśnie służy np. klasyfikacja języków na bliżej lub dalej spokrewnione. Niestety, od ostatniego przełomu wieków tracimy też entuzjazm do uczenia się języków rzadszych, a przecież stanowią one dziewięćdziesiąt procent języków ludzkości. Na ludzi, którzy znają wiele języków, patrzy się dziś jak na cuda natury. Nieraz słyszałem zdziwienie, że sam znam ich tyle. A przecież niektóre opanowałem wyłącznie biernie, niektóre na poziomie towarzyskim, inne na poziomie wykładów akademickich. Repertuar może być zmienny i warto, by znajdował się w nim nie tylko angielski, francuski

czy niemiecki. Przypomnę tylko, że w parlamencie Austro-Węgier poseł mógł zabrać głos w jednym z dziewięciu oficjalnych języków.

Gdy jednak słyszymy dziś polskich europosłów, którzy w Parlamencie Europejskim mówią po polsku, to mamy ich za zaściankowych.

A jednak Unia Europejska przyjęła, że jej językami oficjalnymi są języki wszystkich państw członkowskich, co oznacza, że irlandzki czy maltański funkcjonują na równych prawach jak niemiecki i angielski. Ten ostatni zresztą po brexicie jest oficjalnym językiem Unii Europejskiej tylko dzięki Malcie i Irlandii. Cokolwiek więc myślimy o naszych europosłach, Unia wspiera ideę różnorodności językowej i języki mniejszości. Może to dowód końca globalizacji, o którym czytam w różnych rozprawach politologicznych czy ekonomicznych z ostatnich miesięcy.

Języki regionalne zyskają nobilitację?

To już się dzieje. Baskowie, Katalończycy i Galisyjczycy zażądali na forum Unii Europejskiej równych praw dla swoich języków, a Królestwo Hiszpanii zgodziło się pokryć koszty tłumaczeń. Nie jest to rozwiązanie na poziomie unijnym, ale dotyczy Wspólnoty dzięki decyzjom budżetowym i politycznym władz Hiszpanii. Ślązacy walczą z kolei o nadanie im statusu odrębnego języka. To pokazuje, jak bardzo społeczności są przywiązane do swoich języków. Angielski może i daje wygodę porozumiewania się, ale mimo wszystko bronimy języków narodowych i regionalnych.

Z czego to wynika?

Społeczności ludzkie, zwłaszcza w ostatnich dwóch stuleciach, rozwinęły poczucie tożsamości grupowej oparte na różnych markerach. Jednym z głównych jest właśnie język, który odgrywa również rolę scalającą. Sami jesteśmy członkami społeczności polskojęzycznej, która zwłaszcza od końca II wojny światowej jest nastawiona na homogenizację. Właściwie ten proces trwa od stu lat, bo już po I wojnie światowej, po wielu latach zaborów, jednym z elementów, który miał ujednolicić wieloetniczne wówczas państwo, był język. Prowadzono więc politykę niesprzyjającą zróżnicowaniu językowemu, a także dialektycznemu. To podejście zostało nam do dziś, bo jakkolwiek mocno nie deklarowalibyśmy zamiłowania do dialektów i gwar, lubimy je, gdy pozostają na poziomie folkloru. Fajnie się *gŏda po ślōnsku* na folk-imprezie, ale co do zasady nie lubimy różnorodności językowej w sferze ogólnospołecznej, ponieważ postrzegamy ją jako zagrożenie dla państwowości. Polityka centralizacji doprowadziła jednak do uzewnętrznienia tożsamości regionalnych również przez poczucie odrębności językowej. Przy okazji ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych pojawiło się pojęcie języka regionalnego, którego status wywalczyli już Kaszubi dla swojego języka. Zwiększa się społeczne przyzwolenie, by podobny status przyznać Ślązakom czy małej społeczności, którą zajmuję się od ponad trzech dekad, czyli mieszkańcom Wilamowic koło Bielska-Białej.

Ich językowi groziło wymarcie.

To mikrospołeczność językowa, której ostatni tradycyjni użytkownicy odchodzą, ale dzięki oddolnym ruchom rewitalizacyjnym i rozmaitym programom wspiera się przekazywanie tego języka. Po prostu znaleźli się ludzie, którzy postanowili się go nauczyć. Czyli w nieco mniej naturalny sposób, dzięki ludzkiej ingerencji, podjęto próbę zachowania języka wilamowskiego, mimo że jest językiem słabym, zagrożonym, wymierającym.

FOT. ADRIAN WYKROTA

Język da się sztucznie utrzymać przy życiu?

Oczywiście naturalnym kanałem trwania języka od niepamiętnych czasów jest przekaz międzypokoleniowy. Wiemy zresztą z badań psycholingwistycznych, w jak niesamowicie fascynujący, efektywny i szybki sposób dziecko uczy się mówić w swoim rodzimym języku. Później pewna „zapadka" w naszych mózgach się zamyka. Jako dorośli, ale też nastolatkowie, uczymy się języka zupełnie inaczej. Właściwie cały repertuar językowy, którego nie przyswajamy jako dzieci, pobieramy jako języki obce. W procesach rewitalizacji języków zaczęto się więc zastanawiać, co zrobić, by te wymierające odtworzyć, jeśli nie jest możliwa ich naturalna wymiana, a w ich znajomości pojawiła się przepaść pokoleniowa. I okazuje się, że jest to możliwe, jeśli ci, którzy nauczą się tego języka, staną się aktywnymi rodzicami, mówcami, którzy przekażą go swoim dzieciom. To od tego nowego pokolenia, które nazwałem „neomówcami", zależy, co stanie się z wymierającymi językami. Tego zadania podjęli się m.in. Kornwalijczycy w Wielkiej Brytanii czy użytkownicy języka manx na wyspie Man, które właściwie już wymarły, ale zdecydowano się je zrewitalizować.

Ktoś mniej życzliwy mógłby powiedzieć: ale przecież język jest narzędziem, jeśli przestaje być dla nas użyteczny i wymiera, to może po prostu nie jest nam potrzebny?

Zgadzam się: jeśli ktoś uważa, że posługiwanie się językiem mniejszościowym lub regionalnym jest obciążeniem dla jego rodziny i społeczności, to my – jako językoznawcy – nie mamy prawa naciskać, by język przetrwał. Nie jesteśmy mądrzejsi od użytkowników języka. Są zresztą językoznawcy, którzy uważają, że rewitalizacja to swego rodzaju nekrofilia językowa. Jeśli jednak w społecznościach pojawiają się takie oczekiwania i ruchy, to ja na pewno będę je wspierać. Moje zamiłowanie do języków rzadkich to może rodzaj poszukiwania egzotyki, ale na pewno również potrzeba, by świat nie był tak zhomogenizowany. Skoro chronimy gatunki żywe i chcemy, by misie koala przetrwały do następnych pokoleń, to spróbujmy zachować też język wilamowski, kornwalijski, dialekty języka francuskiego, kurpiowski czy huculski dialekt języka ukraińskiego, bo to również nasze wspólne dziedzictwo i bogactwo ludzkości.

Czy to pozostanie potrzebą hobbystów i badaczy, czy może będziemy masowo wracać do języków regionalnych?

Niektórym trudno to sobie wyobrazić, ale czymś zupełnie naturalnym na świecie jest, że przeciętny człowiek zna wiele języków. I nie mam tu na myśli tylko poligloty, który jako dyplomata jedzie do Genewy lub Brukseli, mówiąc po angielsku, francusku i niemiecku. Takim samym szacunkiem obdarzmy mieszkankę Białostocczyzny, która mówi po polsku, ze szkoły pamięta jeszcze rosyjski, ze względu na kontakty z sąsiadami zna białoruski czy ukraiński, mówi także po miejscowemu, czyli po podlasku, a modli się w staro-cerkiewno-słowiańskim. Takie miejsca to – można powiedzieć – „hotspoty" wielojęzyczności, z których istnienia często nawet nie zdajemy sobie sprawy. Dużych języków w skali świata jest raptem około dwudziestu. Pozostałe to bogactwo nawet siedmiu tysięcy języków, spośród których wiele wciąż jest w użyciu. Czyli są potrzebne.

Wspieranie różnorodności językowej powinno stać się priorytetem polityki europejskiej?

Z pewnością na bogatszej tzw. globalnej Północy są warunki, by wielojęzyczność wspierać. Oczywiście w wielu miejscach jest postrzegana jako zagrożenie. To, co dzieje się w Chinach czy zajętej wojną Rosji, wskazuje, że cierpieć będą społeczności mniejszościowe, posługujące się językami innymi niż oficjalny, państwowy. Dyktatury i państwa autorytarne nigdy przecież nie były zainteresowane wspieraniem różnorodności. Dyskryminacja ma wiele twarzy i wiele z nich dotyczy również języka, dlatego jeśli zależy nam na działaniach antydyskryminacyjnych, to powinniśmy wspierać społeczności mniejszościowe w dążeniach do zachowania ich języków.

Czyli nie jesteśmy skazani tylko na język angielski?

W wielu sytuacjach po prostu czujemy się lepiej we własnym języku, dlaczego więc nie posługiwać się nim, jeśli nasz rozmówca jest w stanie przynajmniej go zrozumieć? I przestańmy oczekiwać, że cały świat, łącznie z barmanką na niemieckiej prowincji czy sklepikarzem z Lubelszczyzny, będzie znał język angielski. Uczmy się, próbujmy rozumieć języki lokalne, mniejszościowe. Nie traktujmy nauki języków tylko w kategoriach ekonomicznych. Badania neurolingwistyczne wskazują, że wielojęzyczność jest bardzo zdrowym stanem dla naszego umysłu, który zapobiega rozwojowi choroby Alzheimera, prowadzi do wyższej sprawności intelektualnej. Skoro wiemy, że należy ćwiczyć ciało i zdrowo się odżywiać, to wypełniajmy także przestrzenie naszego mózgu różnorodnymi językami.

DR HAB. TOMASZ WICHERKIEWICZ, PROF. UAM

Językoznawca specjalizujący się w socjolingwistyce, polityce językowej i planowaniu językowym, a także w badaniach mniejszości oraz języków zagrożonych, mniejszościowych i regionalnych, mniej używanych i rzadziej badanych, w rewitalizacji i dokumentacji językowej, oraz w ochronie i badaniach praw mniejszości językowych. Jego badania obejmują również typologie i socjolingwistykę (w tym socjolingwistykę historyczną) systemów pisma i ich elementów. Autor i kierownik projektu „Dziedzictwo językowe Rzeczypospolitej – Baza dokumentacji zagrożonych języków" (www.inne-jezyki.amu.edu.pl). Kierownik Katedry Polityki Językowej i Badań nad Mniejszościami oraz zastępca dyrektora ds. naukowych w Instytucie Orientalistyki UAM. Studiował w Polsce, Niderlandach i Niemczech, pracował ze środowiskami mniejszości językowych, głównie w Europie, Azji i Ameryce Północnej.

Dlaczego warto znać język kaszubski?

Opinie młodzieży

DOI: 10.47050/jows.2022.3.09-19

Co młodzież mieszkająca w północnej części Kaszub sądzi o przydatności kaszubszczyzny? Odpowiedzi na to pytanie w 2018 r. udzielili uczniowie czterech szkół ponadgimnazjalnych w Wejherowie. Wyniki badań wskazują, że młodzi ludzie uważają ją nie tylko za język służący do codziennej komunikacji w rodzinie, ale także wiążą jej znajomość z tożsamością, tradycją i kulturą, doceniają ponadto jej funkcję języka regionu.

DANUTA STANULEWICZ
Uniwersytet Gdański

OLGA ALEKSANDROWSKA
Uniwersytet Gdański

JOANNA REDZIMSKA
Uniwersytet Gdański

Kaszubszczyzna została uznana za język regionalny w 2005 r. na mocy ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, jednak badacze, działacze i pisarze traktowali ją jako odrębny język znacznie wcześniej – od XIX stulecia[1]. Kaszubski jest językiem literatury pięknej[2], a także liturgii i nauki. W szkołach nauczany jest od 1991 r.[3]

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki wycinka ankiety przeprowadzonej w 2018 r.[4], której celem było zbadanie postaw młodzieży z północy Kaszub wobec języka kaszubskiego (Stanulewicz i in. [w przygotowaniu]). Zaprezentujemy tutaj wypowiedzi młodych ludzi dotyczące przydatności kaszubszczyzny. Ponadto przytoczymy wybrane odpowiedzi z badania z lat 2012–2013 (Lew-Kiedrowska i Stanulewicz 2014).

Na przekonanie o przydatności języka wpływa jego użycie w różnych sytuacjach oraz to, jak dużo osób się nim posługuje i kim są te osoby. Ważną kwestią jest także postrzeganie języka jako efektywnego narzędzia komunikacji i opisu rzeczywistości. Pozytywna opinia o przydatności języka może wpływać na częstotliwość jego użycia, a także na motywację do jego nauki.

Charakterystyka respondentów

W 2018 r. badaniem ankietowym objęto ponad sześciuset uczniów czterech ówczesnych szkół ponadgimnazjalnych w Wejherowie. W czasie przeprowadzania testu młodzież była w wieku 16–20 lat (średnia: 17,14 roku). Respondenci reprezentowali Wejherowo oraz ponad sto innych miejscowości położonych w powiatach wejherowskim i puckim. Ponieważ niektórzy (nieliczni) uczniowie nie podali odpowiedzi na wiele pytań, a w kilku kwestionariuszach odpowiedzi okazały się sprzeczne, uwzględniono ankiety wypełnione przez 590 respondentów: 346 dziewcząt i 244 chłopców.

Trzy zadane przez nas pytania dotyczyły znajomości języka kaszubskiego i jego użycia w rodzinie:

- Czy znasz język kaszubski?
- Czy u ciebie w domu mówi się po kaszubsku?
- Czy kiedyś w twojej rodzinie używano języka kaszubskiego? [pytanie skierowane do uczniów nieznających języka kaszubskiego]

1 Ewolucję poglądów na temat statusu kaszubszczyzny przedstawia Zieniukowa (2001).

2 Literaturą kaszubską i jej językiem zajmują się liczni badacze – zob. m.in. Kuik-Kalinowska i Kalinowski (2009; 2017); Linkner (2021); Treder (2005).

3 Edukacja kaszubska jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy – zob. m.in. Kossak-Główczewski (1996); Mistarz (2014); Obracht-Prondzyński i in. (2019). Zob. także Kuik-Kalinowska i Kalinowski (red.) (2012).

4 Wyniki wcześniejszych badań zostały zaprezentowane m.in. w: Stanulewicz (2015; 2016); Stanulewicz i Redzimska (2016).

Udzielone odpowiedzi pozwoliły nam wyodrębnić pięć grup respondentów:

- grupa I – respondenci znają język kaszubski, a członkowie ich rodzin posługują się nim w domu;
- grupa II – respondenci znają język kaszubski, ale w domu nie jest on używany;
- grupa III – w domach respondentów mówi się po kaszubsku, oni sami jednak deklarują, że go nie znają;
- grupa IV – ani respondenci, ani ich rodziny nie mówią w domu po kaszubsku, ale język ten był kiedyś używany w ich rodzinach;
- grupa V – respondenci i ich rodziny nie znają języka kaszubskiego, ponadto twierdzą, że nie był on używany w przeszłości lub nic im o tym nie wiadomo (bądź w ogóle nie podają odpowiedzi)[5].

Należy tu wyraźnie zaznaczyć, że jest to podział uproszczony, który nie uwzględnia m.in. użycia kaszubszczyzny przez członków rodziny niemieszkających z respondentem, proporcji stosowania kaszubskiego i polskiego w codziennych domowych rozmowach[6] ani tego, czy kaszubski był kiedyś używany w rodzinach respondentów zaklasyfikowanych do grup I–III (szczególnie interesujące byłyby tutaj odpowiedzi uczniów z grupy II). Tabela 1 prezentuje liczebność wyodrębnionych grup w 2018 r. Z łatwością można zauważyć, że grupa V jest najliczniejsza – stanowi prawie 43 proc. wszystkich ankietowanych. Językiem kaszubskim włada 27,5 proc. badanych (grupy I–II).

Tab. 1. Respondenci: rozkład według grup

GRUPA	LICZEBNOŚĆ	%
I	134	22,71
II	28	4,75
III	65	11,02
IV	111	18,81
V	252	42,71
Ogółem	590	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 prezentuje rozkład respondentów w poszczególnych grupach według płci. Mimo że w badaniu uczestniczyło więcej dziewcząt niż chłopców – odpowiednio 346 (58,64 proc.) i 244 (41,36 proc.) – w grupach II i V znalazło się więcej osób płci męskiej.

Należy tu również odnotować, że tylko 22 respondentów ze wszystkich pięciu grup (co stanowi 3,73 proc. ogółu) uczęszczało na lekcje kaszubskiego w czasie badania. Dla porównania 206 osób (34,92 proc.) uczyło się tego języka w szkole podstawowej.

Tab. 2. Respondenci: rozkład według płci

GRUPA	DZIEWCZĘTA		CHŁOPCY	
	N	%	N	%
I	86	64,18	48	35,82
II	11	39,29	17	60,71
III	46	70,77	19	29,23
IV	84	75,68	27	24,32
V	119	47,22	133	52,78
Ogółem	346	58,64	244	41,36

Źródło: opracowanie własne.

Opinie o przydatności kaszubszczyzny – dane statystyczne

Jak pokazują dane w tabeli 3, ponad połowa respondentów tylko z dwóch grup uważa, że kaszubski jest przydatny: 75 proc. z grupy I i 53,5 proc. z grupy II. Jeżeli chodzi o pozostałych, to pozytywnej odpowiedzi udzieliło 46 proc. uczniów z grupy III, 27 proc. uczniów z grupy IV i prawie 17,5 proc. uczniów z grupy V. Wyniki te nie są zaskakujące, gdyż nieobecność kaszubszczyzny w życiu młodego człowieka w większości wypadków nie wiąże się z odczuwaniem jej braku.

Przekonanie o większej przydatności kaszubszczyzny łączy się nie tylko z jej używaniem w domu, ale może być powiązane także z nauką w szkole. Weźmiemy tu pod uwagę odpowiedzi udzielone przez respondentów z grupy I. Tabela 4 uwzględnienia czynnik, jakim jest nauka kaszubskiego w szkole podstawowej. Jak pokazują dane, wśród osób uczęszczających w przeszłości na lekcje kaszubskiego grupa respondentów uznająca ten język za pożyteczny jest większa o prawie osiem punktów procentowych od grupy respondentów niemających takich doświadczeń edukacyjnych.

Tab. 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że znajomość języka kaszubskiego jest przydatna?"

GRUPA	TAK		NIE		BRAK ODPOWIEDZI	
	N	%	N	%	N	%
I	101	75,37	27	20,15	6	4,48
II	15	53,57	9	32,14	4	14,29
III	30	46,15	33	50,77	2	3,08
IV	30	27,03	76	68,47	5	4,50
V	44	17,46	202	80,16	6	2,38
Ogółem	220	37,29	347	58,81	23	3,90

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 4. Opinie o przydatności kaszubszczyzny a nauka tego języka w szkole podstawowej – grupa I

PRZYDATNOŚĆ KASZUBSKIEGO	NAUKA KASZUBSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ			
	TAK		NIE	
	N	%	N	%
tak	65	78,31	36	70,59
nie	14	16,87	13	25,49
brak odpowiedzi	4	4,82	2	3,92
Ogółem	83	100,00	51	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 5. Opinie o przydatności kaszubszczyzny a deklarowana tożsamość – grupa I

PRZYDATNOŚĆ KASZUBSKIEGO	TOŻSAMOŚĆ			
	KASZUBSKA, KASZUBSKO-POLSKA, LUB POLSKO-KASZUBSKA		POLSKA	
	N	%	N	%
tak	83	85,57	13	46,43
nie	10	10,31	14	50,00
brak odpowiedzi	4	4,12	1	3,57
Ogółem	97	100,00	28	100,00

Źródło: opracowanie własne.

5 Klasyfikację taką przyjęto w pilotażowej wersji badania, przeprowadzonej w Wejherowie w 2010 r. Jego wyniki opisano w: Aleksandrowska i Stanulewicz (2011).

6 Z tą kwestią powiązane są inne pytania ankiety, dotyczące częstości użycia języka kaszubskiego w domu, szkole i innych miejscach. W artykule tym nie omawiamy udzielonych odpowiedzi. Cząstkowe wyniki badań przedstawiono w: Stanulewicz (2020).

Ponadto opinie o przydatności kaszubszczyzny są zdecydowanie skorelowane z deklarowaną tożsamością[7]. Biorąc ponownie pod uwagę grupę I, odnotowano, że osoby deklarujące tożsamość kaszubską, kaszubsko-polską i polsko-kaszubską znacznie częściej sądzą, że język kaszubski się przydaje (około 85,5 proc.), niż osoby, które wskazały polską tożsamość (około 46,5 proc.). Dane przedstawiono w tabeli 5 (nie uwzględnia ona osób, które nie określiły swojej identyfikacji).

7 Tożsamością mieszkańców województwa pomorskiego zajmują się liczni badacze, m.in. Mazurek (2010); Obracht-Prondzyński i i n. (2019); Synak (1996). Zob. także Obracht-Prondzyński (red.) (2007).

Uzasadnienia opinii o przydatności języka kaszubskiego

Respondenci zostali poproszeni o rozwinięcie swoich odpowiedzi na pytanie o przydatność kaszubszczyzny. Niektórzy pominęli ten punkt w kwestionariuszu, inni zaś podali dwa lub – rzadziej – trzy uzasadnienia. Poniżej omówimy wypowiedzi o przydatności kaszubszczyzny, pomijając te dotyczące nieprzydatności[8].

Tabela 6 przedstawia dane liczbowe dotyczące ankietowanych z każdej grupy podających uzasadnienia, a także średnie uzasadnień przypadających na jednego respondenta w danej grupie. Proporcjonalnie uczniowie z grupy I przytoczyli najwięcej argumentów świadczących o przydatności języka kaszubskiego.

Wśród powodów, dla których kaszubszczyzna jest uważana za przydatny język, można wyodrębnić następujące (nierzadko ze sobą powiązane):

- powiązanie z tożsamością,
- podtrzymanie tradycji,
- powiązanie z kulturą,
- walory języka kaszubskiego (piękny, unikalny, ciekawy),
- komunikacja z rodziną, szczególnie z osobami starszymi, a także z innymi osobami znającymi język,
- funkcja języka regionu,
- znaczenie języka (jego istotność),
- korzyści płynące ze znajomości każdego języka lub wielu języków,
- samorozwój,
- używanie kaszubskiego w sytuacjach, w których obecne są osoby nieznające tego języka,
- łatwiejsza nauka innego języka,
- oczywistość.

8 Zostaną one omówione w: Stanulewicz i in. (w przygotowaniu).

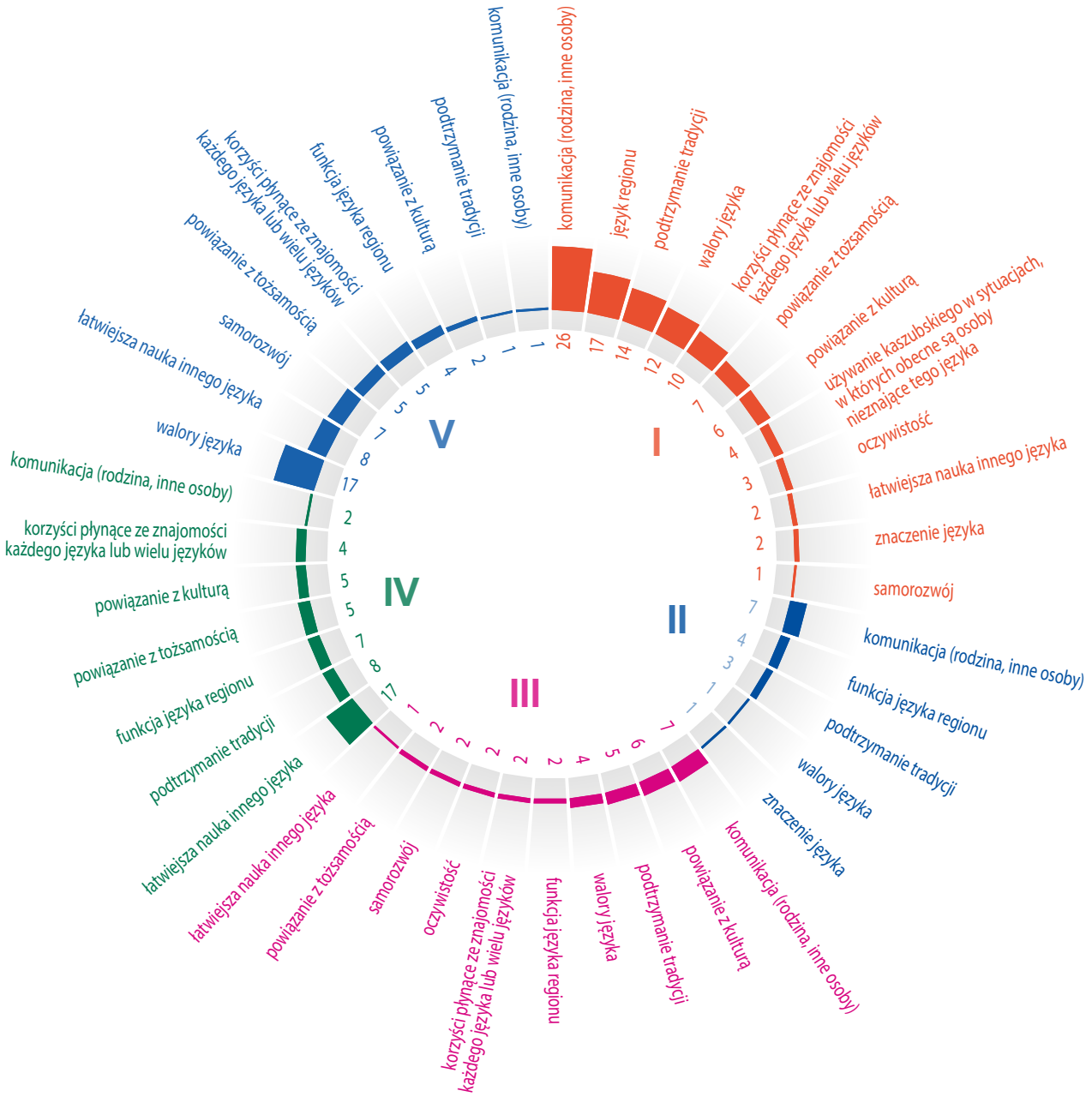
9 Nie prezentujemy tu danych procentowych ze względu na małą liczbę podanych uzasadnień.

Tab. 6. Przydatność kaszubszczyzny: respondenci i uzasadnienia – dane liczbowe

GRUPA	LICZEBNOŚĆ	RESPONDENCI PODAJĄCY UZASADNIENIA	LICZBA UZASADNIEŃ	ŚREDNIO NA JEDNEGO RESPONDENTA W CAŁEJ GRUPIE	ŚREDNIO NA JEDNEGO RESPONDENTA PODAJĄCEGO UZASADNIENIE
I	134	76	104	0,78	1,37
II	28	13	16	0,57	1,23
III	65	24	33	0,51	1,38
IV	111	27	37	0,33	1,37
V	252	40	50	0,20	1,25

Źródło: opracowanie własne.

Rys. 1. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupy I–V



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1 oraz tabele 7–11 przedstawiają dane liczbowe i procentowe dotyczące klasyfikacji odpowiedzi w poszczególnych grupach.

Tab. 7. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupa I

MIEJSCE W RANKINGU	UZASADNIENIE	LICZBA UZASADNIEŃ	%
1.	komunikacja (rodzina, inne osoby)	26	25,00
2.	język regionu	17	16,35
3.	podtrzymanie tradycji	14	13,46
4.	walory języka	12	11,54
5.	korzyści płynące ze znajomości każdego języka lub wielu języków	10	9,62
6.	powiązanie z tożsamością	7	6,73
7.	powiązanie z kulturą	6	5,77
8.	używanie kaszubskiego w sytuacjach, w których obecne są osoby nieznające tego języka	4	3,85
9.	oczywistość	3	2,88
10.–11.	łatwiejsza nauka innego języka	2	1,92
	znaczenie języka	2	1,92
12.	samorozwój	1	0,96
Ogółem		104	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 8. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupa II[9]

MIEJSCE W RANKINGU	UZASADNIENIE	LICZBA UZASADNIEŃ
1.	komunikacja (rodzina, inne osoby)	7
2.	funkcja języka regionu	4
3.	podtrzymanie tradycji	3
4.–5.	walory języka	1
	znaczenie języka	1

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 9. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupa III

MIEJSCE W RANKINGU	UZASADNIENIE	LICZBA UZASADNIEŃ	%
1.	komunikacja (rodzina, inne osoby)	7	21,21
2.	powiązanie z kulturą	6	18,18
3.	podtrzymanie tradycji	5	15,16
4.	walory języka	4	12,12
5.–9.	funkcja języka regionu	2	6,06
	korzyści płynące ze znajomości każdego języka lub wielu języków	2	6,06
	oczywistość	2	6,06
	samorozwój	2	6,06
	powiązanie z tożsamością	2	6,06
10.	łatwiejsza nauka innego języka	1	3,03
Ogółem		33	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 10. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupa IV

MIEJSCE W RANKINGU	UZASADNIENIE	LICZBA UZASADNIEŃ	%
1.	komunikacja (rodzina, inne osoby)	13	35,15
2.–4.	korzyści płynące ze znajomości każdego języka lub wielu języków	5	13,51
	powiązanie z kulturą	5	13,51
	powiązanie z tożsamością	5	13,51
5.–6.	funkcja języka regionu	4	10,81
	podtrzymanie tradycji	4	10,81
7.	łatwiejsza nauka innego języka	1	2,70
	Ogółem	37	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 11. Klasyfikacja uzasadnień, dlaczego kaszubszczyzna jest przydatna – grupa V

MIEJSCE W RANKINGU	UZASADNIENIE	LICZBA UZASADNIEŃ	% (N = 50)
1.	komunikacja (rodzina, inne osoby)	17	34,00
2.	podtrzymanie tradycji	8	16,00
3.	powiązanie z kulturą	7	14,00
4.–5.	funkcja języka regionu	5	10,00
	korzyści płynące ze znajomości każdego języka lub wielu języków	5	10,00
6.	powiązanie z tożsamością	4	8,00
7.	samorozwój	2	4,00
8.–9.	łatwiejsza nauka innego języka	1	2,00
	walory języka	1	2,00
	Ogółem	50	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Dane te w wypadku respondentów ze wszystkich grup wskazują na komunikację jako główny powód, dla którego kaszubszczyzna jest przydatna. Wielu ankietowanych podkreśla konieczność użycia tego języka w rozmowach z dziadkami lub innymi starszymi osobami. Przejdźmy teraz do konkretnych przykładów uzasadnień[10]. Jak wskazano powyżej, najważniejsza okazała się komunikacja. Uczniowie uzasadniali to m.in. następująco:

- „Aby porozumieć się ze starszymi, którzy nie mówią po polsku" (grupa I, K, 17 lat[11]).
- „Pozwala to na porozumiewanie się z osobami, które mówią tylko tym językiem" (grupa II, M, 16 lat).
- „Mam satysfakcję z tego, że rozumiem babcię i odpowiadam jej po kaszubsku" (grupa I, K, 16 lat).
- „Większość mojej rodziny i otoczenia zna ten język i go używa" (grupa I, K, 16 lat).
- „Bo rozumiem, o czym rozmawiają ludzie po kaszubsku" (grupa I, M, 18 lat).
- „Ponieważ ten język nas otacza i komfortowe jest rozumienie go" (grupa II, M, 18).
- „Można porozmawiać, dogadać się, pośmiać" (grupa I, M, 18 lat).

Okazuje się, że użycie języka jest powiązane nie tylko z komunikacją w rodzinie, ale służy także pielęgnowaniu więzi i tradycji rodzinnych:

- „Ponieważ więzi rodzinne i tradycja zostają podtrzymane" (grupa I, K, 18 lat).
- Respondenci nierzadko podkreślali, że kaszubski jest ważny jako język regionu:
- „Ponieważ jest to nasz język. Jestem wychowany na Kaszubach i ten język jest dla mnie jak i dla wielu ludzi z rejonu ważny" (grupa I, M, 16 lat).

10 Cytujemy oryginalne odpowiedzi uczniów. Wyeliminowałyśmy jedynie błędy ortograficzne i interpunkcyjne oraz literówki.

11 Po każdej cytowanej wypowiedzi podajemy w nawiasach grupę, do której należy respondent, płeć (K, M) oraz wiek.

12 Przytaczamy fragmenty wypowiedzi pisemnych uczniów w wersji oryginalnej, z niewielkimi poprawkami.

- „Jest to ważny język, bo posługują się nim dziadkowie, i jest to język regionu, gdzie się mieszka" (grupa II, K, 17 lat).

Dlatego powinno się o niego dbać:
- „Ponieważ można zadbać i pielęgnować język z regionu, z którego się wywodzimy" (grupa II, K, 18 lat).
- „Jest to nasz język regionalny, powinniśmy go znać i pielęgnować" (grupa V, K, 17 lat).
- „Warto jest znać język rejonu, w którym się mieszka, i nie pozwolić językowi umrzeć" (grupa V, K, 17 lat).

Niektórzy respondenci powiązali kaszubszczyznę z poczuciem tożsamości, np.:
- „Ponieważ świadczy o przynależności do grupy Kaszubów" (grupa I, K, 18 lat).
- „Moja tożsamość określa mnie" (grupa I, M, 19 lat).
- „Mówiąc po kaszubsku, jesteśmy świadomi, że należymy do Kaszub i możemy poczuć się wyjątkowi" (grupa I, K, 17 lat).
- „Jest to język nasz i naszych przodków, i jesteśmy mieszkańcami Kaszub" (grupa I, K, 17 lat).
- „Pokazuje przywiązanie do kultury i tradycji przodków" (grupa I, M, 17 lat).
- „Niektórzy starsi ludzie mówią tylko po kaszubsku, poza tym znajomość korzeni" (grupa V, K, 16 lat).

Z regionem, jak i z tożsamością, powiązane są takie pojęcia jak „kultura" i „tradycja", o których respondenci tak pisali w związku z przydatnością języka kaszubskiego:
- „Trzeba podtrzymywać tradycje" (grupa I, K, 18 lat).
- „Większość mojej rodziny mówi po kaszubsku, powinno się podtrzymywać tradycję i język" (grupa III, K, 17 lat).
- „Jest on związany z naszą kulturą i przeszłością" (grupa III, K, 18 lat).
- „Rozwija to naszą kulturę i podtrzymuje tradycje" (grupa III, K, 17 lat).
- „Warto kultywować swoją lokalną tożsamość" (grupa III, M, 18 lat).
- „Jest to język obecny w naszej kulturze i należy go przynajmniej rozumieć" (grupa V, K, 17 lat).
- „Ponieważ można w ten sposób poznać kulturę kaszubską i przedłużyć jej żywot oraz porozumieć się z ludnością kaszubską" (grupa V, K, 18 lat).

Niektórzy ankietowani wymieniali pozytywne cechy języka kaszubskiego, takie jak bogata leksyka czy jego piękno, np.:
- „Żeby porozumieć się z rodziną, a także to piękny język" (grupa I, K, 17 lat).
- „Bardzo ciekawy język, mieszkamy na Kaszubach, więc powinniśmy choć trochę go znać" (grupa I, M, 17 lat).
- „Uważam, że kaszubski to ciekawy język" (grupa II, M, 17 lat).
- „Jest to bardzo ładny język" (grupa V, K, 17 lat).
- „Jest to bardzo stary język" (grupa III, M, 18 lat).

Jak pokazują dane, znaczna część odpowiedzi dotyczy nauki i znajomości języków, szczególnie płynących z nich korzyści, np.:
- „Dobrze znać dodatkowy język" (grupa I, K, 17 lat).
- „Znajomość każdego języka jest przydatna" (grupa I, K, 16 lat).
- „Każdy język jest przydatny" (grupa I, M, 18 lat).
- „Znajomość różnych języków rozwija i doskonali się wiele umiejętności" (grupa III, K, 17 lat).

Niektórzy ankietowani wzięli pod uwagę perspektywę przyszłego zatrudnienia:
- „Jeden język więcej do CV" (grupa IV, M, 18 lat).

Jak można z łatwością zauważyć, w odpowiedziach respondentów z różnych grup przewijają się zarówno użytkowe walory kaszubszczyzny (przydatność w codziennej komunikacji, w CV), jak i nieużytkowe – zachowanie języka przodków, pielęgnowanie kultury i poczucie tożsamości. Oddzielenie czynników ściśle użytkowych od ściśle nieużytkowych jest w niektórych wypadkach niemożliwe, ponieważ respondenci, porozumiewając się z rodziną i ze znajomymi (co można sklasyfikować jako walor użytkowy), doznają poczucia tożsamości i wspólnoty (które uważać należy za aspekty nieużytkowe).

Uzasadnienia przydatności podane w badaniu z 2018 r. potwierdzają wyniki innego badania (Lew-Kiedrowska i Stanulewicz 2014; zob. także Stanulewicz i Smentek 2016). Jedna z jego autorek, Wanda Lew-Kiedrowska, pod koniec każdego roku szkolnego zadawała swoim uczniom w liceum w Kościerzynie pytanie o to, jak skorzystali z lekcji języka kaszubskiego, czego się przez ten czas nauczyli. Wypowiedzi pisemne uczniów z lat 2012–2013 dotyczyły zarówno języka, jak i kultury kaszubskiej. Poniżej przytaczamy wybrane opinie uczniów (Lew-Kiedrowska i Stanulewicz 2014: 124–126, 274–276)[12].

Niektórzy młodzi ludzie podczas lekcji uświadomili sobie, że kultury kaszubskiej nie należy kojarzyć jedynie z przeszłością, np.:

- „Kaszubszczyzna, która dotąd wydawała mi się czymś odległym, martwym, okazała się […] kulturą cały czas żywą i dalece odległą od moich stereotypowych wizji. […] zdałem sobie sprawę, że Kaszubem można być i dziś" (klasa pierwsza, M, rok szkolny 2011/2012).

Dzięki zdobytej wiedzy i doskonaleniu umiejętności językowych uczniowie zaczęli doceniać swój region i jego mieszkańców, np.:

- „Żywię większy szacunek do tej małej ojczyzny, dlatego że zdobyłam o niej podstawową wiedzę" (klasa pierwsza, K).
- „Część ludzi tu żyjących nawet nie zdaje sobie sprawy z tego, jak wielcy ludzie żyli i tworzyli na Pomorzu" (klasa pierwsza, M).
- „Doceniam to, że stąd pochodzę i mogę się uczyć tego języka" (klasa pierwsza, K).

Istotną kwestią dla niektórych uczniów okazało się poczucie tożsamości, np.:

- „Ważnym przeżyciem był dla mnie wyjazd do Filharmonii do Gdańska na uroczystość wręczenia Skier Ormuzdowych i 50-lecia Pomeranii. Mogłam tam dostrzec, jaka potęga kipi w sercach Kaszubów, że trwają silni i nie zaginą, bo nasza kultura ciągnie za sobą nowe, młode pokolenia. […] zdałam sobie sprawę, jak ważna jest dla mnie moja ziemia, kultura, której wcześniej tak nie potrafiłam docenić" (klasa pierwsza, K).
- „Dzięki lekcjom języka kaszubskiego w klasie I zrozumiałam, co znaczy być *Kaszubą na Kaszubach*" (klasa pierwsza, K);
- „[…] zdałem sobie sprawę, że Kaszubem można być i dziś" (klasa pierwsza, M).

Podsumowanie

Jak pokazują odpowiedzi na pytania o przydatność kaszubszczyzny, im bardziej respondenci są z nią związani (przez użycie języka w domu, tożsamość lub edukację – nawet w przeszłości), tym więcej pojawia się pozytywnych opinii, a mniej negatywnych. Jest to naturalne, że znając język, młodzi ludzie mogą zaobserwować i u siebie, i w swoim środowisku pożytki płynące z jego zastosowania w różnych sytuacjach. Wśród uzasadnień przydatności kaszubszczyzny ważna okazała się komunikacja z rodziną i innymi osobami władającymi tym językiem. Respondenci wiążą również znajomość kaszubskiego z tożsamością, tradycją i kulturą, a także dostrzegają jego funkcję języka regionu. Nie bez znaczenia są walory samego języka – ankietowani uważają, że jest piękny i interesujący sam w sobie. Badania z lat 2012–2013 potwierdzają z kolei istotną rolę edukacji nie tylko w utrzymywaniu kaszubszczyzny, ale także w kształtowaniu tożsamości i poczucia dumy z przynależności do kaszubskiego kręgu kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

→ Aleksandrowska, O., Stanulewicz, D. (2011), *Postawy młodzieży wobec języka i kultury kaszubskiej (badania pilotażowe)*, [w:] J. Erenc, A. Szopny (red.), *W kierunku Europy regionów. Analiza socjologiczna*, Wejherowo: Kaszubsko-Pomorska Szkoła Wyższa, s. 302–341.

→ Kossak-Główczewski, K. (1996), *Szkice z edukacji regionalnej. Europa. Regiony. Kaszuby*, Głodnica–Rumia: Rumina.

→ Kuik-Kalinowska, A., Kalinowski, D. (2017), *Kaszëbskô lëteratura. Wëzdrzënë / Literatura kaszubska. Rekonesans*, przekład kaszubski D. Majkowski, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Instytut Kaszubski.

→ Kuik-Kalinowska, A., Kalinowski, D. (red.) (2012), *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy*, Gdańsk–Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku.

→ Lew-Kiedrowska, W., Stanulewicz, D. (2014), *Dzél kùlturowi w nôùce kaszëbszégò jãzëka – pòzdrzatk młodzëznë / Komponent kulturowy w nauczaniu języka kaszubskiego – opinie młodzieży*, „Biuletin Radzëznë Kaszëbszégò Jãzëka / Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego", s. 118–127 [wersja kaszubska], s. 267–277 [wersja polska].

→ Linkner, T. (2020), *Wirydarz kaszubski. Wszelkich treści pełen*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

→ Mazurek, M. (2010), *Język przestrzeń pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*, Gdańsk: Instytut Kaszubski.

→ Mistarz, R. (2014), *Dokonania i wyzwania edukacji kaszubskiej*, „Edukacja Pomorska", nr 64–65, s. 5–8.

→ Obracht-Prondzyński, C. (red.) (2007), *Kim są Kaszubi? Nowe tendencje w badaniach społecznych*, Gdańsk: Instytut Kaszubski.

→ Obracht-Prondzyński, C., Pomierska, J., Grzędzicki, Ł. (2019), *Kaszëbi w III RP. Pòlityka, prawò, edukacjô, juwernota / Kaszubi w III RP. Polityka, prawo, edukacja, tożsamość*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Instytut Kaszubski.

→ Stanulewicz, D. (2015), *Kaszubszczyzna jako język nauki i edukacji. Opinie młodzieży*, [w:] J. Mampe, Ł. Owczinnikowa (red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce. Ujęcie interdyscyplinarne*, t. 2, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 157–173.

→ Stanulewicz, D. (2016), *O tożsamości kaszubskiej i jej wyrażaniu*, [w:] Ż. Sładkiewicz, K. Wądołowska-Lesner (red.), *W poszukiwaniu tożsamości językowej*, t. 1, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 191–213.

→ Stanulewicz, D. (2020), *Użycie języka kaszubskiego przez młodzież – miejsca/sytuacje i rozmówcy*, [w:] J. Mampe, M. Trendowicz, F. Marzouk, L. Ovchinnikova (red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce. Ujęcie interdyscyplinarne*, t. 8, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 117–130.

→ Stanulewicz, D., Aleksandrowska, O., Redzimska, J. (w przygotowaniu), *Między językiem domowym a językiem regionu. Postawy młodzieży z Wejherowa i okolic wobec kaszubszczyzny*.

→ Stanulewicz, D., Redzimska, J. (2016), *Język kaszubski w sferze publicznej – opinie młodzieży*, [w:] J. Mampe, H. Makurat, Ł. Owczinnikowa, F. Marzouk (red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce. Ujęcie interdyscyplinarne*, t. 4, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 172–192.

→ Stanulewicz, D., Smentek, M. (2016), *The Kashubian language at school: Facts and attitudes*, [w:] M. Pütz, N. Mundt (red.), *Vanishing Languages in Context: Ideological, Attitudinal and Social Identity Perspectives*, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 177–192.

→ Synak, B. (1998), *Kaszubska tożsamość. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

→ Treder, J. (2005), *Historia kaszubszczyzny literackiej. Studia*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

→ Zieniukowa, J. (2001), *Ewolucja poglądów na status kaszubszczyzny*, [w:] E. Breza (red.), *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Kaszubszczyzna / Kaszëbizna*, Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, s. 61–70.

DR HAB. DANUTA STANULEWICZ Zatrudniona w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego (Zakład Glottodydaktyki i Przetwarzania Języka Naturalnego). Autorka i współautorka publikacji z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki. Redaktor naczelna czasopisma „Beyond Philology" i serii „Gdańsk Studies in Language", współredaktor serii „Barwa w Języku, Literaturze i Kulturze". Główne zainteresowania badawcze: semantyka (słownictwo barw, metafory, relacje przestrzenne), pragmatyka (akty mowy), socjolingwistyka (sytuacja języka kaszubskiego), przetwarzanie języka naturalnego (tworzenie i wykorzystanie korpusów w badaniach językoznawczych) oraz nauczanie języków obcych (motywacja, TIK).

DR OLGA ALEKSANDROWSKA Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki i Przetwarzania Języka Naturalnego w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego oraz nauczyciel języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie, autorka i współautorka publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych, ekspert w zakresie awansu zawodowego nauczycieli. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, nauczania języków specjalistycznych, zastosowania TIK i projektów edukacyjnych w dydaktyce.

DR JOANNA REDZIMSKA Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki i Przetwarzania Języka Naturalnego w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego. Doświadczony nauczyciel akademicki oraz tutorka. Interesuje się językoznawstwem stosowanym oraz językoznawczymi aspektami przetwarzania języka naturalnego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

Czëtôj (dzecóm) pò kaszëbskù

Utwory prozatorskie z kanonu lektur na lekcji języka kaszubskiego w szkole podstawowej[1]

DOI: 10.47050/jows.2022.3.21-28

Czytanie jako umiejętność rozumienia i refleksyjnego przetwarzania tekstu, w tym tekstu kultury, jest jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych w szkole. W podstawie programowej[2] z 2017 r. określono po raz pierwszy lektury obowiązkowe dla języka kaszubskiego w szkole podstawowej. Z perspektywy pięciu lat można już dostrzec – choć trudno jeszcze ocenić dalekosiężne oddziaływanie tego faktu – wpływ kanonu lektur na nauczanie języka kaszubskiego.

Kompetencje czytelnicze są rozwijane na wszystkich lekcjach, uczeń więc doskonali się w czytaniu różnego typu tekstów stale podczas wykonywania rozmaitych ćwiczeń (Pawłowska 2005: 137), ale szczególną rolę we wdrażaniu do czytania odgrywają przedmioty językowe: polski (jako ojczysty), obce nowożytne, łaciński, mniejszości narodowych i etnicznych czy regionalny – kaszubski[3]. Pełnią one funkcję usługową wobec innych przedmiotów szkolnych (MEN 2017: 12).

Efektywne uczenie się w dużym stopniu opiera się na sprawności czytania. Aby poznać treść tekstu, trzeba w pierwszej kolejności sprawnie dekodować zapis, rozumieć znaczenie słów i różnego typu struktur składniowych. Dopiero wówczas można analizować i interpretować to, o czym jest tekst (użytkowy, naukowy, publicystyczny, literacki), co przekazuje odbiorcy, a adekwatne rozpoznanie stylu, myśli i intencji piszącego to proces złożony, ponieważ osadzony w kontekście kulturowym. Tymczasem umiejętność uczenia się za pomocą czytania – rozumiana nie tylko jako biegłość w hierarchizowaniu pozyskiwanych informacji, ale także jako rozwój osobniczy – jest warunkiem sukcesu edukacyjnego ucznia i przekłada się na jego późniejsze życie zawodowe i społeczne.

Czytanie w podstawie programowej

Wszystkim wyżej wymienionym przedmiotom językowym podstawa programowa przypisuje efekty uczenia się w obrębie kompetencji językowych i kulturowych, ale w różnych proporcjach. W zakresie odbioru tekstów literackich szczególnie dużo mają do zrobienia poloniści, a w szkołach na Pomorzu – co wyróżnia oświatę pomorską od przedszkola do studiów wyższych – także kaszubiści, gdyż dla tych dwóch przedmiotów podstawa programowa podaje na każdym etapie edukacyjnym spis utworów literackich do obowiązkowego czytania. Wyróżnienie dzieła literackiego spośród innych wytworów kultury zwraca uwagę na autoteliczną funkcję języka i szczególne umiejętności wymagane od odbiorcy tekstu literackiego: fabuła – wykracza poza doświadczenie życia realnego, metafora – mówi nie wprost, świat opowiadany i malowany słowem – wyzwala emocje. I te walory twórczości pisanej zostały wyróżnione w preambule podstawy programowej: „Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie

1 Charakterystykę i analizę wyboru lektur dla klas IV–VIII przygotowałam na webinar *Lektury obowiązkowe na lekcji języka kaszubskiego w starszych klasach szkoły podstawowej* na zlecenie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku (koordynator zadania: Lucyna Radzimińska). Szkolenie dotyczyło różnych technik pracy z tekstem literackim (wykorzystano opowiadania Bolesława Borka), a poprzedził je wykład z prezentacją multimedialną.

2 Kiedy mówię o podstawie programowej, mam na uwadze załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (MEN 2017). Dotychczas lista lektur obowiązywała tylko w szkole ponadpodstawowej z maturą. Pierwsza matura z kaszubskiego odbyła się w 2005 r.

3 Wyliczenie to jest wykazem przedmiotów realizowanych w polskiej szkole, a podział mniejszości językowych reguluje ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2017, poz. 823). W myśl tej regulacji językiem regionalnym w Polsce jest język kaszubski. Przyjmuję zwyczaj (za: Pawłowska 2005; Bartmiński 2009) umieszczania nazwy „język kaszubski" (i innych) w cudzysłowie w sytuacjach wymagających odróżnienia nazwy przedmiotu od całego zakresu konotacji wyrażenia *język kaszubski*.

JUSTYNA POMIERSKA
Uniwersytet Gdański

u uczniów zamiłowania do czytania [...] kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim" (MEN 2017: 12).

Zapisy podstawy programowej do języka kaszubskiego ujmują prymarne cele przedmiotu następująco: „Edukacja kaszubska przebiega w dwóch dopełniających się obszarach: nauki języka kaszubskiego oraz wiedzy o języku i kulturze kaszubskiej, dlatego treści kulturowe (w tym treści historyczne) i wiedza o języku ujmowane są w sposób całościowy i traktowane jako towarzysze nauki języka kaszubskiego" (MEN 2017: 31). Dalej jeden z celów szczegółowych wyróżnia kształtowanie umiejętności językowych na potrzeby komunikacji międzyludzkiej i dostępu do dziedzictwa kulturowego z wyraźnym uwzględnieniem piśmiennictwa i literatury, ponieważ to dzięki piszącym po kaszubsku od połowy XIX w. kształtuje się (i wciąż jest *in statu nascendi*) staranna odmiana języka – język ogólny (literacki). Edukacja szkolna z szacunkiem odnosi się do gwary wyniesionej z domu, jednak język pisany jest ponadgwarowy i taki podlega kodyfikacji.

Czytanie w *rodnej mowie* – oprócz aspektu lingwistycznego – pełni funkcję poznawczą, estetyczną i ma kształtować tożsamość Kaszubów, bo kaszubskość przyswajana po kaszubsku jest sugestywna (por. tytuł *The medium is the message* w McLuhan 1967), tzn. „przekaźnik jest przekazem". Utwory pisarzy kaszubskich przedstawiają obraz świata Kaszubów w sposób niewyrażalny innym językiem. W odczuciu społecznym, co potwierdzają badania socjologów (zob. Mazurek 2021), język kaszubski jest najważniejszym wyznacznikiem tożsamości – ważnym czynnikiem identyfikacyjnym dla Kaszubów i nie-Kaszubów – a dopiero w dalszej kolejności środkiem komunikacji.

Treści kształcenia do „języka kaszubskiego" w szkole podstawowej są podzielone na dwa etapy: klasy I–III i klasy IV–VIII, a w każdym zapisy podstawy programowej unaoczniają trójwymiarowość edukacji kaszubskiej:

1. klasyfikuje się umiejętności językowe rozwijane w procesie przyswajania języka (*znajomość środków językowych, rozumienie/tworzenie wypowiedzi ustnych/pisemnych, reagowanie ustne/pisemne na wypowiedź, przetwarzanie wypowiedzi*) – tu widać podobieństwo z zapisami podstawy programowej dla „języka obcego nowożytnego",
2. ustala się treści kształcenia kulturowego w punkcie *Znajomość i rozumienie prostych elementów otaczającego świata przyrodniczo-geograficznego, prostych treści kultury materialnej, duchowej i tradycji kaszubskiej oraz umiejętność funkcjonowania we wspólnocie kaszubskiej (nabywane w czasie lekcji, wycieczek w środowisko lokalne i regionalne oraz warsztatów i projektów edukacyjnych)*[4] – co porządkuje tematykę zajęć w zakresie pozajęzykowym i kładzie nacisk na sposób realizacji: wyjście w teren (Pomierska 2018) to istotna i nieodzowna część procesu dydaktycznego, służy bowiem rozwojowi kompetencji komunikacyjnych, kulturowych i społecznych,
3. podaje się listę lektur – co akcentuje tożsamościową rolę języka, uwierzytelnia kaszubskojęzyczny utwór i czyni go punktem wyjścia rozmowy o ideach i wartościach. Upodabnia to status „języka kaszubskiego" do „języka polskiego".

Taki układ treści kształcenia odzwierciedla obecną od początku edukacji kaszubskiej koncepcję nauczania: przyjąwszy za fakt, że przekaz międzypokoleniowy języka niemal zamarł, w procesie szkolnym trzeba kaszubskiego uczyć tak, jak języka drugiego, ale kształtując ustawicznie poczucie *rodny mòwë*, tj. języka ojczystego. Czytając literaturę, można kwestie języka i kultury ująć całościowo: teksty wzbogacają zasób słownictwa i struktur składniowych, a jednocześnie poznawane treści utworów i znajomość ich twórców (nierzadko byli to liderzy ruchu kaszubsko-pomorskiego) dopełniają wiedzę o dziedzictwie kulturowym Kaszubów. Nabyta przez ucznia w wieloletnim procesie edukacji sprawność czytania po kaszubsku – ciągle swoisty przywilej mniejszej części społeczności Pomorza – daje szansę wyrobienia u niego nawyku czytania książki kaszubskiej w życiu dorosłym.

Kanon lektur dla „języka kaszubskiego" w szkole podstawowej liczy około 40 pozycji (rachubę utrudniają powtórzenia tytułów w etapach edukacyjnych lub podanie nazwiska autora

4 Tak zredagowany zapis tylko dla pierwszego etapu edukacyjnego (MEN 2017: 51), ale uczestnictwo w kulturze obowiązuje także dla drugiego etapu. W komentarzu do podstawy programowej zapisano: „ustawodawca usunął ten moduł, odsyłając jego realizację do przedmiotu »własna historia i kultura«" (Kożyczkowska i Mistarz 2018: 14–16), dla którego nie określa się podstawy programowej. Równocześnie zapisano zalecenie, aby treści kulturowe do programów nauczania wpisać i realizować. W tej kwestii oczekuje się zrozumienia rad pedagogicznych, które programy akceptują, i przychylności organów prowadzących szkołę, które wyjścia w teren finansują z subwencji oświatowej. Brak jednoznacznego, wynikającego z zapisów podstawy programowej, zalecenia w tej kwestii może być lokalnie problemem w realizacji założeń ekspertów (Pomierska 2018: 78).

i pozostawienie utworów do wyboru) i jest to w rzeczywistości dużo teksów do przeczytania. Spis sporządzono w porządku alfabetycznym autorów, trzeba zatem wiedzieć, które tytuły oznaczają zbiory prozy, a które – wierszy. Ponadto na liście figurują różnego typu słowniki i teksty w zapisie uogólnionym, np. „utwory literackie podkreślające identyfikację wspólnotową" lub „wybrana twórczość innych współczesnych pisarzy kaszubskich". Dopiero genologiczne uporządkowanie utworów z listy uświadamia sedno kanonu lektur i pozwala wyznaczać cel i sposób działania dydaktycznego.

Lektury w edukacji wczesnoszkolnej

Kanon lektur dla klas I–III zawiera duży wybór wierszyków i piosenek oraz wierszowanych historyjek dla dzieci, np. teksty Ewy Warmowskiej (Warmòwskô 2017). Początki uczenia się języka literackiego to czas na zabawę słowem (śpiew, recytacja, teatr itp.), okres wdrażania do czytania, osłuchiwania z kaszubszczyzną w otoczeniu szkolnym i pozaszkolnym (w powiązaniu z ćwiczeniami w mówieniu) i kształtowania pozytywnego stosunku do języka, w czym niemały udział ma edukacja kulturowa. W lekturze obowiązkowej uwzględniono wiersze z kaszubskiej klasyki dziecięcej (Jana Trepczyka, Jana Piepki, Stanisława Jankego), a także nowsze Janusza Mamelskiego i Tomasza Fopkego, w tym jego tłumaczenie na kaszubski popularnych utworów Jana Brzechwy (Brzechwa 2014). Wszystko to teksty tylko po kaszubsku, wnoszące duży zasób leksyki i ciekawej frazeologii, ale swoista organizacja tekstu wiersza pisanego do rymu i taktu nie znajduje bezpośredniego zastosowania w codziennych sytuacjach komunikacyjnych

Inaczej ma się sprawa z epiką. Zaproponowane utwory prozą zanurzają czytelnika w bajkowy świat. Bajka ma swój rodowód w przekazie ustnym i jako taka ma dość prostą kompozycję fabularną. Rzeczy niezwykłe dzieją się w zwyczajnej rzeczywistości, co budzi ciekawość („zasłuchanie") i stwarza dogodną przestrzeń do kreowania świata przedstawionego. Bohaterom przypisuje się stereotypowy wygląd i rolę (pracowity – leniwy, dobry – zły), co wprowadza odbiorcę – zgodnie z predyspozycjami percepcyjnymi dzieci – w świat wartości. Bajka ludowa (i jej literackie adaptacje) pozwala na powiązanie praw uniwersalnych ze światem lokalnym. Jednocześnie typowość postaci, miejsc i przedmiotów otwiera szerokie możliwości działań językowych w ramach ćwiczeń w mówieniu. Poznanie przekazów ustalonych tradycją wpisuje się w kształcenie kompetencji kulturowych: utwory są nasycone wierzeniami, eksplikacjami fenomenów kultury czy etymologiami ludowymi toponimów i antroponimów ważnych dla dziedzictwa niematerialnego i materialnego Kaszubów.

Obowiązkowa proza obejmuje autorów i tytuły antologii, które wydano i po kaszubsku, i po polsku, a podstawa programowa (czy w sposób zamierzony?) nie daje jednoznacznego wskazania co do języka, wybór umożliwia więc nauczycielowi wykorzystanie całego wachlarza aranżacji sytuacji dydaktycznych i technik czytania z uwzględnieniem żywego słowa i nagrań dźwiękowych:

- Alojzego Nagla wybór opowiadań oraz *Bajki i bajeczki. Bôjczi i bôjeczci* (Nagel 2016) – około stu tekstów,
- wybór utworów ze zbioru *Zaklęta stegna* Jerzego Sampa (Samp 2017) – pięćdziesiąt bajek kaszubskich w wyborze, opracowaniu, adaptacji literackiej i przekładzie autora,
- inne bajki, legendy i podania ludowe lub autorskie, np. legendy Janusza Mamelskiego (Mamelski 2013).

W kanonie lektur wyraźnie brakuje prozy o dominancie realizmu. Młody czytelnik może powziąć przekonanie, że świat kaszubskojęzyczny to świat legendarny (w obu znaczeniach słowa: 'znany z legend' i 'nieprawdziwy'), a nauczyciel, realizując wymagania lekturowe, mimowolnie zatraci się w tej odległej nierealistycznej przeszłości. A to nie sprzyja powrotowi kaszubszczyzny do współczesnego życia. Przeciwwagą dla tej baśniowej opowieści powinno być aranżowanie sytuacji do prowadzenia dialogów związanych z lekturą wierszy i codziennym doświadczeniem dzieci w kręgach tematycznych: dom, szkoła, środowisko

rówieśnicze. Należy zauważyć, że po opublikowaniu podstawy programowej pojawiły się – a wcześniej ich po prostu nie było – kaszubskojęzyczne obyczajowe książeczki dla najmłodszych, m.in. seria z *Werónką* Aleksandry i Dariusza Majkowskich (www.farwnyswiat.pl), których inicjatywa „Czëtôj dzecóm pò kaszëbskù / Czytaj dzieciom po kaszubsku" miała szeroki wydźwięk (wydarzenie na Facebooku w styczniu 2017 r. – facebook.com/czytajdzieciompokaszubsku), czym poprzedziła inne akcje propagujące czytanie po kaszubsku w mediach społecznościowych.

Lektury prozą dla drugiego etapu nauczania

Kanon lektur dla klas IV–VIII – oprócz wierszy (Jana Karnowskiego, Leona Heykego, Jana Trepczyka, Jana Drzeżdżona, Stanisława Jankego, Ewy Warmowskej) – zawiera trzy typy tekstów: książki prozatorskie do przeczytania w całości, małe formy epickie, przede wszystkim opowiadania, ale także felietony i baśnie, oraz fragmenty (do wyboru) z utworów znamienitych pisarzy kaszubskich. Poniżej lista lektur w takim uporządkowaniu (dodane adnotacje genologiczne unaoczniają koncepcję doboru tekstów).

1. Książki do przeczytania w całości (po kaszubsku, z zastrzeżeniem ostatniego tytułu):
- *W krainie baśni i bajek kaszubskich* (dwadzieścia osiem bajek ludowych w aranżacji literackiej Bożeny Ugowskiej, tytuł pierwszego wydania z 2009 r. myląco po polsku, edycja najnowsza z 2018 r. nosi już tytuł po kaszubsku *W krôjnie kaszëbsczich brawãdów* z 2018 r.),
- zbiór dziesięciu opowiadań Danuty Stanulewicz *Balbina z IV B* (Stanulewicz 2015),
- zbiór dwudziestu pięciu opowiadań Janusza Mamelskiego *Mack* (Mamelski 2016),
- komiks dla dzieci *Akademiô Błotowëch Żółwiów* (Nowotnik i Kùcharsczi 2015),
- komiks historyczny *Szczeniã Swiãców* (Kucharski i Natrzecy 2009)[5],
- Aleksandra Labudy *Bogowie i duchy naszych przodków. W kręgu mitologii kaszubskiej*[6] (Labuda 2012),
- Aleksandra Majkowskiego *Życie i przygody Remusa* – całość w tłumaczeniu Lecha Bądkowskiego na język polski w klasie ósmej – (Majkowski 2017).

2. Wybrane utwory (po kaszubsku, z zastrzeżeniem dwóch ostatnich tytułów):
- wybrane opowiadania Bolesława Borka (jedyny zbiór: Bòrk 2002),
- wybrane felietony Aleksandra Labudy *Guczów Mack gôdô* (Labuda 2013),
- wybrane utwory ze zbioru dwudziestu baśni Jana Drzeżdżona *Brawãdë* (Drzeżdżon 2012)[7],
- Alojzego Budzisza *Zemia kaszëbskô*[8] (Budzisz 2019),
- wybrane opowiadania ze zbioru *Domienikòwé pòwiôstczi. Opowieści Dominika* (Dominik 2015),
- wybrane opowiadania Anny Łajming ze zbioru *Czterolistna koniczyna*[9] (Łajming 2011).

3. Wybrane fragmenty utworów (po kaszubsku, z zastrzeżeniem ostatniego autora):
- Floriana Ceynowy *Rozmòwa Kaszëbë z Pòlôchã* (Ceynowa 2007),
- Hieronima Derdowskiego *Ò panu Côrlińsczim, co do Pùcka pò sécë jachôł* (Derdowski 2007),
- Aleksandra Majkowskiego *Żëcé i przigòdë Remùsa* – całość po polsku w klasie ósmej (Majkowski 2017),
- fragmenty utworów prozatorskich Jana Drzeżdżona[10].

Kanon lektur równoważy różne obszary edukacji kaszubskiej: kształcenie umiejętności nadawczo-odbiorczych, poznanie kultury i rozwój tożsamości, czego najlepszym dowodem obecność na liście lektur czterech pisarzy, których utwory uczeń poznaje w wybranych fragmentach. Ceynowa, Derdowski, Majkowski i Drzeżdżon to nazwiska reprezentatywne dla historii literatury kaszubskiej i historii kaszubszczyzny literackiej[11]. Dzieła tych autorów zostały włączone do kanonu lektur z uwagi na znaczenie ich twórców dla kultury kaszubskiej. W wybranych fragmentach dzieła te powinny być (po)znane jako przykłady twórczości, np. ilustracja motywu literackiego, kreacja postaci czy znamiona stylu. Kontrowersje budzi *Remus*

5 To kaszubska wersja utworu wydanego w 2014 r. przez Poleski Park Narodowy – bit.ly/3QubKsb. W momencie tworzenia podstawy programowej brakowało kaszubskojęzycznej prozy realistycznej dla dzieci. Obecność obu komiksów (choć są bardzo różne) miała rekompensować ten brak także przez swoistą atrakcyjność sposobu opowiadania historii.

6 To uporządkowany hierarchicznie leksykon trzydziestu postaci boskich i alfabetycznie prawie setki demonów i widm pokutujących na Kaszubach. Hasła przedstawiają poszczególne postaci, ale te rozdziały (notatki, opisy) są różnorodne.

7 Baśnie napisane po polsku, na kaszubski tłumaczył Roman Drzeżdżon. Zapis w podstawie programowej jest, moim zdaniem, jednoznacznym wskazaniem, że lektura obowiązkowa powinna być czytana po kaszubsku.

8 Uważam, że zgodnie z zapisem podstawy programowej należy przyjąć, że tytuł *Zemia kaszëbskô* odnosi się do opowiadania Alojzego Budzisza *Zemja kaszëbskô* i ten jeden utwór jest lekturą obowiązkową, chociaż uwaga przy liście lektur w eksperckim komentarzu „tu pominięte zostało uszczegółowienie: wybrane utwory" (Kożyczkowska i Mistarz 2018: 24) zdaje się wskazywać na tomik prozy tego autora wydany przez Jana Drzeżdżona w 1982 r. (tytuł tomiku jak tytuł opowiadania). W praktyce szkolnej dziś korzystać powinno się z wersji znormalizowanej Romana Drzeżdżona i Marka Cybulskiego opublikowanej w 2019 r. w trzynastym tomie Biblioteki Pisarzy Kaszubskich (Budzisz 2019).

9 Narracja opowiadań po polsku, kaszubski w dialogach (zabieg autorski).

10 Nie podano żadnego tytułu, ale trafnym wyborem byłyby opowiadania z twórczości kaszubskojęzycznej pisarza (Drzeżdżon 2016) ze zbiorów *Dzwónnik* (1979) i (lub) *Kòl Biélawë* (1991). Zapis nie wyklucza jednak ani prozy polskojęzycznej, ani fragmentów powieści *Twarz Smętka* (1993), które (słusznie) są lekturą dla szkoły ponadpodstawowej.

11 Florian Ceynowa (1817–1881) – prekursor piśmiennictwa kaszubskiego. Hieronim Derdowski (1852–1902), którego ciekawa twórczość stworzyła wspólnotę czytających po kaszubsku. Aleksander Majkowski (1876–1938), autor powieści *Żëcé i przigòdë Remùsa* (1938) – pełnej idei, symboli, mitycznych obrazów, motywów i postaci, które odżywają co rusz w życiu kulturalnym i społecznym na Kaszubach. Jan Drzeżdżon (1937–1992), którego powieść *Twarz Smętka* (1993) – w nawiązaniu do *Remusa*, ale i w opozycji do jego realizmu – to świat przedstawiony w onirycznych obrazach, pełen kaszubskiej demonologii i odniesień do miejsc, postaci i zdarzeń znanych tej ziemi.

w całości (nawet w klasie ósmej, nawet – a może: dlatego że – po polsku). Może praktyka dydaktyczna z czasem podpowie lepszy kompromis między potrzebą znajomości dzieła a pokonaniem trudności w jego odczytaniu[12].

Z listy lektur dla klas IV–VIII wynika, że teksty literackie w znakomitej większości od klasy czwartej powinny być czytane na „języku kaszubskim" po kaszubsku. W wyniku ustalenia kanonu lektur[13] (uwaga dotyczy także młodszych klas szkoły podstawowej) po 2017 r. pojawiły się nowe wydania książek w normatywnym zapisie i nowoczesnej szacie graficznej oraz – i to szczególnie ważne – audiobooki. Wiele tekstów jest w wolnym dostępie w internecie[14]. Nagrania dla dzieci z lat poprzedzających podstawę programową służyły propagowaniu czytania po kaszubsku, wśród lektorów znaleźli się m.in. aktorka Danuta Stenka, profesorowie Józef Borzyszkowski i Jerzy Treder, redaktor Mariusz Szmidka, ks. Marian Miotk, piosenkarka Weronika Korthals i inne osoby publiczne (zob. akademiabajkikaszubskiej.pl). W 2015 r. *Balbinę* nagrano z udziałem nauczycieli języka kaszubskiego i redaktorów radiowych, a w kolejnych latach do produkcji zatrudniono profesjonalistów: *Macka* czyta Michał Bronk, a *Remusa* czytają Zbigniew Jankowski (2019) i Tomasz Fopke (2011, 2021). Ten ostatni nagrał także audiobook *Chcemë le so zażëc! 196 felietonów Aleksandra Labudy* (2016). Dobór lektorów potwierdza priorytet dydaktyczny w działaniach wydawców, a liczba nagrań uświadamia, jak wiele zrobiono, aby pomóc nauczycielom w organizacji pracy z lekturą po opublikowaniu podstawy programowej[15].

Chronologicznie rzecz ujmując, wdrażanie do czytania literatury wygląda następująco: uczniowi klasy czwartej proponuje się lekturę bajek, czym przypomina się znane mu już z klas I–III postaci, wątki fabularne i motywy baśniowe (ustne bajanie zalecane w klasach młodszych to jednak inny język niż adaptacje literackie), ale także wyraźnie przypasowuje się „język kaszubski" do „języka polskiego" – w klasach czwartej i piątej z lekturą baśni, bajek i legend wprowadza się ucznia w świat fikcji literackiej i epiki. W symbiotycznym powiązaniu treści kształcenia obu przedmiotów „język kaszubski" ma uwrażliwić ucznia na swoistość kaszubszczyzny: na purtki i stolemy występujące w pomorskim baśniokręgu czy zaklęte młyny i zapadłe zamki jako wątki obecne w ludowych opowieściach w wielu odmianach regionalnych. Czytanie i ustne odtwarzanie bajek i legend to również okazja do wyjścia w teren, zanurzenia się w kulturze i do kształcenia umiejętności językowych w naturalnej sytuacji komunikacyjnej rozmowy i opowiadania. W końcu to wygodny dla organizacji nauczania kaszubskiego „bufor czasu" na zrównoważenie kompetencji uczniów, którzy na drugim etapie nauczania znaleźli się w nowym zespole[16].

Równolegle do czytania bajek powinno się wdrażać do czytania prozy realistycznej, stąd lektura obowiązkowa zawiera przykłady opowiadań obyczajowych. W okresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych oraz doskonalenia myślenia konkretnego i abstrakcyjnego zainteresowaniem ucznia cieszą się losy lekturowych bohaterów: Balbina i Mack pomagają – bez umniejszania analizy samych utworów – wykonać kolejny krok w procesie pracy nad opowiadaniem. Od tworzenia opowiadań o sobie i własnych przeżyciach (narracja pierwszoosobowa, opowiadania związane z życiem domowym i szkolnym) można płynnie przejść do narracji w trzeciej osobie. Proza realistyczna uaktywnia twórczość dziecięcą (także pisanie), można stopniowo wprowadzać elementy opisu, dialogi bohaterów, celowe konwersje czasu i przestrzeni – idąc tuż za polonistą. „Język kaszubski" musi pomieścić w trzech godzinach w tygodniu wiedzę i umiejętności wielu dziedzin, aby więc uczenie się dawało pomyślny rezultat, należy umiejętnie wyzyskiwać efekty uczenia się z innych przedmiotów szkolnych – w czytaniu dzieła literackiego najbliższy jest tu „język polski". Powiązanie czytania z mówieniem i pisaniem przez realizację różnorodnych i wielofunkcyjnych ćwiczeń cząstkowych (Pawłowska 2005: 139) jest naturalnym i najwłaściwszym sposobem dochodzenia do pełnego zrozumienia tekstu.

Klasy siódma i ósma to czas intensywnego poznawania świata i poszukiwania swojego miejsca w świecie, czyli kształtowania poczucia tożsamości. Kanon lektur dla uczniów

12 Problem ten wykracza poza ramy artykułu, trzeba jednak wspomnieć, że w 2020 r. wyszła książka Aleksandry i Dariusza Majkowskich *Przigòdë Remùsa. Na pustkowiu*, w której zdarzenia z powieści opowiedziano przystępnym językiem. Rok później zrealizowano audiobook, w jego realizacji udział wzięło dwadzieścia pięć rodzin – akademiabajkikaszubskiej.pl/bajki/13 [dostęp: 15 czerwca 2022].

13 Lista lektur zawiera tytuły wydane do 2015 r. i dziś nie jest już reprezentatywna. Rozwój literatury kaszubskiej dla dzieci i młodzieży – stymulowany m.in. przez szkołę – odnotowuje wysoki wzrost, a opis tego zjawiska wykracza poza ramy niniejszego artykułu (Pomierska i Mazurek 2019: 32).

14 Szczególnie zasobne są strony akademiabajkikaszubskiej.pl (kampania społeczna „Kaszubskie bajania"), www.fopke.pl, kanał YouTube Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej (np. felietony Aleksandra Labudy) czy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (zob. *Bajki kaszubskie* #òstóńdoma).

15 Audiobooki to z wielu względów cenna pomoc, także dla osób uczących się kaszubskiego poza systemem edukacji (rodziców i osób publicznych), ponieważ nagrania to nie tylko foniczna forma odbioru literatury, ale także dzieło sztuki żywego słowa i wzorzec wymowy. Trzeba zauważyć, że środki finansowe na wydawnictwa audio pozyskiwane są najczęściej z dotacji na ochronę, zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz zachowanie i rozwój języka regionalnego.

16 Uczniowie na „język kaszubski" uczęszczają na pisemny wniosek rodziców. Zgłaszając swój akces, przyjmują obowiązek uczęszczania na lekcje. Wniosek złożony raz obowiązuje przez cały okres nauki dziecka w szkole. Rodzice jednak mogą we wrześniu kolejnego roku szkolnego dziecko z zajęć wypisać. Konsekwencją takich warunków nauczania jest płynny skład grup zajęciowych i możliwość nauki od podstaw od każdej klasy (chyba że regulamin szkoły stanowi inaczej), ale na swoim etapie nauki. Nie przewiduje się poziomów biegłości językowej.

starszych przewiduje opowiadania Bolesława Borka i Anny Łajming. Przez egzemplifikacje przeżyć bohaterów uczeń poznaje historię mieszkańców Pomorza, wpływ dziejów globalnych na życie lokalne. Arcydzieła literatury kaszubskiej są pretekstem do poznania pisarzy[17]. W ten sposób losy Kaszubów, opowiedziane przez nich samych lub ich dokonania, mają kształtować samoświadomość odbiorców literatury kaszubskiej.

Po co „językowi kaszubskiemu" kanon lektur?

Stosunek uczniów do czytania – ze szczególnie krytycznym podejściem do lektur z „języka polskiego" – wciąż wywołuje polemikę dotyczącą kanonu lektur. Tytuły obowiązkowe tak skutecznie pochłaniają czas przeznaczony na czytanie, że nie zapewnia się uczniowi możliwości realizowania indywidualnych upodobań, a szkole nie daje się szansy reagowania na bieżącą aktywność twórczą pisarzy. Lista lektur jest zawsze wyborem subiektywnym, dokonanym przez ekspertów w określonym czasie i konkretnych okolicznościach. Przeciwnicy kanonu zwracają uwagę na anachroniczny i nierzadko instrumentalny dobór tytułów, szablonowe odczytania powielane przez podręczniki i „zadania z lekturą". Demotywujący jest sam przymus. Te same zagrożenia dotyczą także kanonu dla „języka kaszubskiego", a "język kaszubski" jest ponadto przedmiotem do wyboru, liczba lektur może więc ucznia zniechęcić do uczęszczania nań.

Literaturę kaszubską w szkole podstawowej trzeba czytać w klasie (z wykorzystaniem różnorodnych technik) – błędne jest przeświadczenie, że lektury obowiązkowe, nawet utwory prozą, to teksty do czytania w domu. Wspólna recepcja dzieła oddziałuje pozytywnie na odbiorców, a przyjemność wynikająca ze wspólnego (od)czytania wyzwala pozytywny stosunek do lektury (i do czytania w ogóle). W rezultacie poprawia się efektywność ćwiczeń analitycznych, a w pamięci zostaje więcej słówek, fraz i szczegółów poznawczych.

Kanon lektur połączył silniej społeczność uczniów „języka kaszubskiego". Powstały w 2017 r. spis dziś wymagałby pewnie modernizacji, sam w sobie odgrywa jednak istotną rolę w edukacji kaszubskiej. Ustalenie obowiązkowych utworów prozą sprawiło, że wśród dzieci zaistniała wspólnota identyfikująca krąg bohaterów literackich, wątków fabularnych, cytatów (niebędących wierszem), powiedzonek, a nawet konkretnych słów[18]. Fragmenty lektur w szerokim zakresie trafiły do podręczników – tu pojawiły się różne ćwiczenia związane z pracą z tekstem. Na kanwie lektur powstają audiobooki, gry planszowe, karty pracy i scenariusze lekcji. Wszystko to cenne pomoce dydaktyczne i trzeba zauważyć, że ich powstanie i rozpowszechnienie w praktyce szkolnej zawdzięczać należy liście lektur. Uwaga wydawców książek i pomocy dydaktycznych skutecznie została skierowana właśnie na te utwory i dziś są one łatwo dostępne w znormalizowanym zapisie i we współczesnym opracowaniu graficznym, co sprzyja zainteresowaniu książką, ponadto w kampanii „Kaszubskie bajania" pojawiły się te utwory w świetnym wykonaniu lektorskim, co ułatwia pracę nauczycielom. Zintegrowane działania wzmocniły nabywanie umiejętności językowych, a uwydatnione w artykule rozwijanie biegłości w opowiadaniu powinno przynieść korzyść kaszubszczyźnie w codziennym użyciu.

17 Treści kultury omawiane są również w ramach przedmiotu „własna historia i kultura". W latach 2013–2014 w dodatku edukacyjnym do „Pomeranii" *Najô ùczba* Janusz Mamelski publikował opowiadania biograficzne o twórcach kaszubskiej literatury – wydanie książkowe (uzupełnione o sylwetki czterech żyjących pisarzy) ukazało się w 2020 r. jako *Pisarze żëją. Zéńdzenia z kaszëbską lëteraturą*.

18 Problem dotyczący kaszubszczyzny *in statu nascendi* wykracza poza ramy tego artykułu. Pokrótce: bogacenie zasobu leksykalnego odbywa się rozmaicie: powstają neologizmy, utrwalają się zapożyczenia, starym wyrazom nadaje się nowe znaczenie. Podręczniki szkolne, lektury i związane z nimi działania językowe utrwalają określony zasób słów.

BIBLIOGRAFIA

→ Bartmiński, J. (2009), *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] MEN, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 60–62, <bit.ly/3zLkUK4> [dostęp: 26 lipca 2022].

→ Kożyczkowska A., Mistarz, R. (2018), *Komentarz do podstawy programowej języka regionalnego – języka kaszubskiego* [w:] R. Mistarz (red.), *Edukacja kaszubska*, Gdańsk: Centrum Edukacji Nauczycieli, s. 7–24, <bit.ly/3vPN2uv> [dostęp: 26 lipca 2022].

→ Mazurek, M. (2021), *Język kaszubski – analiza sytuacji socjolingwistycznej*, „Poradnik Językowy", nr 7, s. 7–24.

→ MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 z późn. zm.).
→ Pawłowska, R. (2005), *Lekcja „języka polskiego" jako system ćwiczeń*, [w:] R. Pawłowska, *O porozumieniu językowym w nauce i szkole. Wydanie z okazji jubileuszu urodzin*, J. Pomierska, A. Lewińska (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 135–144.
→ Pomierska, J. (2018), *Status „wyjścia w teren" w dydaktyce języka kaszubskiego*, „Język – Szkoła – Religia", t. 13, nr 4, s. 68–80.
→ Pomierska, J., Mazurek, M. (2019), *Znaczenie literatury mniejszości etnicznej dla budowania tożsamości zbiorowej (przykład kaszubski)* „Media i Społeczeństwo. Medioznawstwo, komunikologia, semiologia, socjologia mediów", nr 11, s. 21–34.

WYMIENIONE W ARTYKULE LEKTURY[19] DLA KLAS I–III

→ Brzechwa, J. (2014), *Brzechwa dzecoma*, skaszebił Tómk Fópka, Gduńsk: Wydawnictwo Oskar.
→ *Nagel, A. (2016), *Bajki i bajeczki. Bôjczi i bôjeczczi*, tłum. z języka kaszubskiego S. Radzimiński, Gdynia: Region.
→ *Samp, J. (2017), *Zaklãtô stegna*, tłum. przedsłowù i zakùńczeniô na kaszëbsczi I. Makùrôt, Gduńsk: Kaszëbskò-Pòmòrsczé Zrzeszenié.
→ *Mamelski, J. (2013), *Legendy kaszubskie. Kaszëbsczé legeńdë*, Gdynia: Wydawnictwo Region.
→ *Warmòwskô, É. (2017), *Wiérztë i òpòwiôdania zebróné*, Bąckô Hëta: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Sołectwa Bącka Huta, <bit.ly/3A9LTAk> [dostęp: 26 lipca 2022].

WYMIENIONE W ARTYKULE LEKTURY DLA KLAS IV–VIII

→ Bòrk, B. (2002), *Lesôcczé pòwiôstczi ë jiné dokôzë*, wstęp, oprac. i red. J. Treder, Wejerowò: Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej.
→ *Budzisz, A. (2019), *Twórczość kaszubskojęzyczna*, oprac. J. Borzyszkowski, M. Cybulski, D. Kalinowski, Gdańsk: Instytut Kaszubski.
→ *Ceynowa F.S. (2007), *Rozmòwa Pòlôcha z Kaszëbą. Rozmòwa Kaszëbë z Pòlôchã*, oprac. wstęp i przypisy J. Treder, Gdańsk: Instytut Kaszubski.
→ *Derdowski, H.J. (2007), Ò panu *Czôrlińszczim co do Pùcka pò sécë jachôł. Zełgôł…*, oprac. J. Samp, J. Treder, E. Gołąbek.
→ Dominik, A. (2015), *Domienikòwé pòwiôstczi. Opowieści Dominika*, Gdynia: Wydawnictwo Region, Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej.
→ Drzeżdżon, J. (2012), *Baśnie. Brawãdë*, Gdańsk: Kaszëbskò-Pòmòrsczé Zrzeszenié.
→ *Drzeżdżon, J. (2016), Twórczość kaszubska, oprac. i przypisy M. Cybulski, wstęp M. Cybulski, D. Kalinowski, Gdańsk: Instytut Kaszubski.
→ Kucharski, R., Natrzecy, J. (2009), *Szczeniã Swiãców*, Bytów: Kurier s.c. na zlecenie Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego Oddział w Bytowie.
→ *Labuda, A. (2012), *Bògòwie i dëchë naj przodków (przełożënk do kaszëbsczi mitologii). Bogowie i duchy naszych przodków (przyczynek do kaszubskiej mitologii)*, tłum. J. Labudda, Bolszewo: Biblioteka Publiczna Gminy Wejherowo im. Aleksandra Labudy, Urząd Gminy Wejherowo.

19 Podstawa programowa podaje nazwiska i tytuły utworów, przy tytułach antologii nierzadko pojawia się adnotacja „wybrane utwory", „wybrane fragmenty", „fragmenty" – kwestie te analizuję w artykule, tu podaję adres bibliograficzny lektury, a w sytuacji, kiedy wydań było więcej, gwiazdką sygnalizuję, że to wydanie najnowsze.

→ *Labuda, A. (2013), *Guczów Mack gôdô*, dostosowanie felietonów Aleksandra Labudy do obowiązującej pisowni kaszubskiej J. Labudda, Bolszewo: Biblioteka Publiczna Gminy Wejherowo im. Aleksandra Labudy.
→ *Łajming, A. (2011), *The four leafed clover. Czterolistna koniczyna*, tłum. B. Krbechek, S. Frymark, wstęp J. Borzyszkowski, Gdańsk: Instytut Kaszubski.
→ *Majkòwsczi, A. (2020), *Żëcé i przigòdë Remùsa. Zwiercadło kaszëbsczé*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
→ *Majkowski, A. (2017), *Życie i przygody Remusa. Zwierciadło kaszubskie*, tłum. L. Bądkowski, Gdynia: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart, ART-Baranek Małgorzata Bądkowska.
→ Mamelski, J. (2016), *Mack*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
→ Nowotnik, M., Kùcharsczi, R. (2015), *Akademiô Błotowëch Żółwiów*, dolmaczënk P. Dziekanowsczi, [Bëtowò].
→ Stanulewicz, D. (2015), *Balbina z IV B*, tłum. B. Ugowska, Gduńsk: Kaszëbskò-Pòmòrsczé Zrzeszenié.
→ *W krainie baśni i bajek kaszubskich* (2009), red. i wybór bajek B. Ugowska, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
→ *W krôjnie kaszëbsczich brawãdów* (2018), redakcjô i wëbiér brawãdów B. Ùgòwskô, Gdańsk: Kaszëbskò-Pòmòrsczé Zrzeszenié Òglowi Zarząd.

DR JUSTYNA POMIERSKA Kaszubołożka, dydaktyk, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, przewodnicząca rady programowej kierunku etnofilologia kaszubska, kierownik studiów podyplomowych Nauczanie języka kaszubskiego. Od 2015 r. współorganizuje ze Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim konferencje naukowo-dydaktyczne dla nauczycieli języka kaszubskiego na Uniwersytecie Gdańskim. Pomysłodawczyni i koordynatorka interdyscyplinarnego wykładu kaszubologicznego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego.

Przysłowia na lekcji języka regionalnego (kaszubskiego) w szkole podstawowej

Propozycja dydaktyczna

DOI: 10.47050/jows.2022.3.29-36

Przysłowia pełnią funkcję kulturo- i wspólnototwórczą: opierają się na przekonaniach i wierzeniach danej społeczności (np. narodu, grupy etnicznej, grupy regionalnej) i dostarczają wiedzy o nich innym osobom. Pokazują – przez wpisany w nie językowy obraz świata – jak członkowie wspólnoty posługujący się tym samym językiem postrzegają świat. W tym wymiarze odpowiednio dobrane przysłowia mogą być cennym tekstem kultury do wykorzystania na lekcji języka obcego lub języka regionalnego – kaszubskiego.

JOANNA GINTER
Uniwersytet Gdański

Przysłowie to, zgodnie ze szkolną definicją, „krótkie zdanie (pojedyncze lub złożone), niekiedy wierszowane, tradycyjnie powtarzane, wyrażające jakąś sentencję, jakąś myśl ogólną, pochodzącą ze źródeł ludowych lub literackich, najczęściej ujętą w formę obrazowo-alegoryczną" (Malczewski 1991: 157). Mówi się, że przysłowia są mądrością narodów – zawierają się w nich bowiem pewne wyobrażenia na temat świata, wspólne ludziom należącym do jednego kręgu kulturowego i posługującym się tym samym językiem. Jako takie mogą być zatem cennym materiałem do wykorzystania na lekcji języka obcego z zakresu kształcenia kulturowego (zob. np. Łojek 2005: 95–98; Skrzypczyńska 2009: 125–133). Przysłowia powinny być również wykorzystywane na lekcji języka regionalnego (kaszubskiego), którego specyfika w ramach edukacji szkolnej polega na tym, że dla części uczniów jest to język obcy, a dla innych – język kontaktów domowych, familijnych. Nauczanie języka regionalnego musi uwzględniać obie te perspektywy, co stanowi dla nauczyciela spore wyzwanie. Przysłowia mogą być pożyteczne dydaktycznie zarówno dla uczniów uczących się języka kaszubskiego jako obcego (stanowią cenny materiał leksykalny ujęty w struktury gramatyczne), jak i dla uczniów, którzy są osłuchani z mówioną kaszubszczyzną (to tekst kultury przekazujący wiedzę o tradycyjnym postrzeganiu świata przez Kaszubów).

Podstawa programowa (MEN 2017: 51) o przysłowiach w związku z nauczaniem języka kaszubskiego w szkole podstawowej mówi wprost tylko na pierwszym etapie edukacyjnym: „Uczeń posiada podstawowe informacje w zakresie następujących treści kształcenia: [...] morze i ziemia w legendach i przysłowiach". To, że przysłowia powinny być jednak wyzyskiwane również na drugim etapie, możemy wywnioskować z innych zapisów, choćby z preambuły: „Dla wspólnoty Kaszubów ważne jest trwanie i rozwój języka kaszubskiego jako szczególnego dobra i kultury kaszubskiej rozumianej jako dziedzictwo Kaszubów. Kultura rozumiana jest jako materialne wytwory i niematerialne (duchowe i symboliczne) dziedzictwo". Przysłowia to wszak ważny wytwór kultury

niematerialnej, do tego spisany (w liczbie około 4 tysięcy) w jednym z największych wytworów kultury materialnej Kaszubów – *Słowniku gwar kaszubskich* księdza Bernarda Sychty (1967–1976). Słownik ten (we fragmentach) jest jedną z lektur obowiązkowych dla drugiego etapu edukacyjnego. O tym, że przysłowia są wykorzystywane w dydaktyce języka kaszubskiego w klasach IV–VI, świadczą również dostępne podręczniki – *Zôrno mòwë* (Labudda 2007: 119), *Zdrój słowa* (Labudda 2010: 168), *Kaszëbsczi òdkriwca* (Maszke 2018: 54, 109; 2019: 17, 42–43, 58, 64, 83, 117; 2021: 42), *Pòmianë z ùszłotë* (Pioch 2021: 178) – z ćwiczeniami zawierającymi *przësłowia* i *rzeczónczi*.

Na pojedynczej lekcji języka kaszubskiego najlepiej pracować na przysłowiach z jednego kręgu tematycznego, np. dotyczących rodziny czy pracy. Słownictwo z tego kręgu powinno być już znane uczniom – lekcja oparta na przysłowiach ma być rozszerzeniem danej tematyki, a nie wprowadzeniem w nią. Ze względu na bogaty materiał paremiograficzny szczególnie dobrze na takiej lekcji sprawdzi się krąg tematyczny *pogoda*. Uczeń powinien najpierw przypomnieć sobie nazwy zjawisk pogodowych – w tym celu nauczyciel może wykorzystać dostępne plansze (np. Gòłąbk 2014: 36–37) i (lub) materiały multimedialne, takie jak zadania aktywizujące przygotowane na platformie Wordwall (jeśli nauczyciel korzysta z zamieszczonych tam gotowych materiałów, powinien koniecznie sprawdzić ich poprawność ortograficzną[1]). Następnie wykorzystywane są przysłowia meteorologiczne (dotyczące pogody), w tym prognostyki kalendarzowe utrwalone w kulturze ludowej Kaszubów. Prognostyki te, rozumiane jako przysłowia przepowiadające, co stanie się w dany dzień roku – zawsze (np. *Na Môrcëna òd gąsków czarnina*[2]) lub tylko wtedy, gdy spełniony będzie jakiś warunek meteorologiczny (np. *Czej w Nowi Rok słuńce swiécy, pùsté bãdą stodołë i sécë*[3]) – odgrywają szczególną rolę w poznawaniu życia i kultury dawnych Kaszubów pracujących na polu. Jak mówi jedno z przysłów: *Gbùr bez kalãdarza to jak ksądz bez brewiarza*[4], na co zwracają uwagę m.in. paremiolodzy: „Młodzi rolnicy i rybacy od starszych uczą się przede wszystkim obserwacji natury. Z położenia słońca, księżyca, gwiazd odczytują godziny, a rośliny, zwierzęta i przeróżne zjawiska atmosferyczne są dla nich wskazówką nadchodzących opadów, dni słonecznych, obfitych połowów" (Pomierska 2010: 9–10).

Poniżej zaprezentowano przykładowy scenariusz lekcji opartej na przysłowiach z kręgu tematycznego *pogoda*. Zgodnie z tym scenariuszem uczeń najpierw utrwala sobie to słownictwo, pracując z tekstem i grafiką. Dopiero po takim przygotowaniu wprowadzane są przysłowia – uczeń je odczytuje, tłumaczy (odkrywając ukryte znaczenie), odnosi do własnych doświadczeń (obserwacji przyrody), wreszcie dokonuje na przysłowiach operacji gramatycznych (uzupełnia je słownictwem w odpowiednich formach fleksyjnych) i samodzielnie je zapisuje.

Scenariusz zajęć

Temat lekcji: Czej méwë lecą do kraju, pògòda ùcékô z raju – przësłowia sparłãczoné z wiodrã[5]
Typ szkoły: szkoła podstawowa
Poziom: II.D (klasy IV–VI)
Czas trwania lekcji: 2 × 45 min

Cele lekcji:

Cele komunikacyjne:
Uczeń:
- sporządza graficzną mapę pogody na podstawie kaszubskojęzycznej prognozy pogody,
- znajduje dane (imieniny) w kalendarzu i wykorzystuje je w swoich wypowiedziach.

1 Zob. np. błędne zapisy *!grzômòt* (poprawnie *grzëmòt* – pol. grzmot, burza) i *!chmùré* (poprawnie *chmùrë* – pol. chmury) w zadaniu na stronie: wordwall.net/pl/resource/11661511/kaszubski/krety-pogoda.

2 Na Marcina z gąsek czernina [rodzaj zupy].

3 Jeśli w Nowy Rok słońce świeci, puste będą stodoły i sieci.

4 Gbur [zamożny gospodarz] bez kalendarza jest jak ksiądz bez brewiarza.

5 Jeśli mewy lecą do kraju, pogoda ucieka z raju – przysłowia związane z pogodą.

Cele językowe:
GRAMATYCZNE
Uczeń:
- stosuje w budowanych przez siebie zdaniach (przysłowiach) odpowiednie formy fleksyjne imion (np. *Swiãtô Katarzëna* → na *Swiãtą Katarzënã*[6]).

6 Święta Katarzyna → na Świętą Katarzynę.

LEKSYKALNE
Uczeń:
- używa kaszubskojęzycznego słownictwa związanego z pogodą,
- posługuje się wybranymi przysłowiami w języku kaszubskim.

FONETYCZNE
Uczeń:
- odczytuje na głos przysłowia i tekst, ćwicząc w ten sposób poprawną wymowę.

Cele socjokulturowe:
Uczeń:
- wyjaśnia znaczenie przysłów, odnosząc je do rzeczywistości (objaśnia związki między formułą przysłowia a zjawiskami przyrodniczymi),
- wypowiada się na temat roli kalendarza w życiu i pracy kaszubskiego *gbùra*, dostrzegając kulturo- i wspólnototwórczy wymiar przysłów.

Metody i techniki pracy:
- karta pracy (praca z tekstem, praca z grafiką)
- rozmowa kierowana
- praca w parach

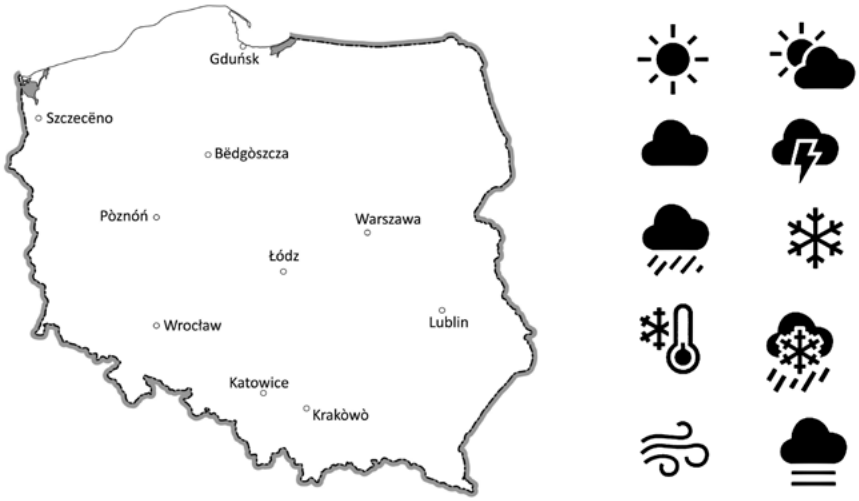
Przebieg lekcji:
Przygotowanie do zajęć (10 min)
Sprawdzenie listy obecności i wprowadzenie w temat. Nauczyciel zapisuje na tablicy słowo *wiodro* (pogoda) i pyta: *Co to je wiodro?* (Co to jest *wiodro?* – słowo to powinno być już uczniom znane z klas I–III). Następnie pyta, jaka jest dzisiaj pogoda (*Jaczé dzysô je wiodro?*), i dalej – jaka jeszcze może być pogoda. Wspólnie z uczniami gromadzi podstawowe słownictwo, np. *słuńce* (słońce), *deszcz, sniég* (śnieg), *dôka* (mgła), i zapisuje je na tablicy w formie mapy myśli (przy strzałkach/promieniach odchodzących od słowa *wiodro*).

Prezentacja materiału lekcyjnego (40 min)
1. Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy składające się z czterech zadań (rys. 1–4) i przechodzi do ćwiczenia pierwszego z karty pracy (rys. 1). Najpierw czyta na głos tekst prognozy pogody, a uczniowie podkreślają w tym czasie nazwy zjawisk pogodowych występujących w tym tekście. Następnie wybrani uczniowie odczytują kolejno zdania i mówią, jakie wyrazy w nich podkreślili. Po tej czynności uczniowie wyjaśniają, co znaczą poszczególne symbole stosowane na mapach pogody (np. *słuńce, zachmùrzenié*), a następnie samodzielnie przerysowują te symbole w odpowiednie miejsca na mapie.

Rys. 1. Ćwiczenie pierwsze z karty pracy

Cwiczënk 1. Na spòdlim tekstu nacéchùj na karce pasowné symbòle.

We Gduńskù swiécy słuńce, chòc je mróz. W Bëdgòszczë je wiôldżé zachmùrzenié i wieje wiater. W Pòznóniu je dôka – nick nie je widzec. W Szczecënie padô deszcz, a w Krakòwie – sniég. Wrocław mô jesz gòrzi: na niebie są blónë i padô plësk. Nôgòrzi je w Łodzë: grzëmòt. W Lublinie je i słuńce, i deszcz – tej pewno tam bãdze tãga.



2. Nauczyciel informuje, że dalsza część lekcji (i lekcja następna, jeśli zajęcia nie są realizowane w dwugodzinnym bloku) będzie dotyczyła nie tylko pogody, ale także odnoszących się do niej przysłów. Pyta uczniów, co to jest przysłowie, prosi o podanie przykładów przysłów polskich. Jeśli uczniowie odpowiadają w języku polskim, nauczyciel parafrazuje ich wypowiedzi, przekładając je na kaszubski.
3. Ćwiczenie drugie z karty pracy (rys. 2). Wybrani uczniowie odczytują kolejno na głos zdania, podstawiając pod symbol zjawiska pogodowego odpowiednią nazwę. Wspólnie z nauczycielem oraz z koleżankami i kolegami wyjaśniają znaczenie przysłów. Nauczyciel informuje, kiedy jest *Swiãtégò Wòjcecha* (23 kwietnia), odpowiednio naprowadza uczniów na właściwe odpowiedzi, zwraca uwagę na różne związki między pogodą a kalendarzem i pracą w polu (*Co to znaczi, że dim z kòmina tłëcze sã pò zemi? Gnój na żëto to cos dobrégò czë lëchégò? Co daje gnój na pòlu? Co wëzdrzi na niebie jak piedżi?*). Zadanie to jest okazją do wypowiedzi uczniów, którzy mogą odwołać się do własnych doświadczeń i prognostyki potwierdzić lub im zaprzeczyć.

Rys. 2. Ćwiczenie drugie z karty pracy

Cwiczënk 2. Òdczëtôj przësłowia. Co òne znaczą?

Dim z kòmina tłëcze sã pò zemi, to mdze .

W maju to gnój na żëto.

Niebò je dzys piegòwaté, to wskazëje na .

Wiôlgô dlô gbùra pòcecha na Swiãtégò Wòjcecha[7].

7 Dym z komina tłucze się po ziemi, to będzie deszcz; W maju śnieg to gnój na żyto; Niebo jest dziś piegowate [gwieździste], to wskazuje na mróz; Wielka dla gbura pociecha burza na Świętego Wojciecha.

4. Ćwiczenie trzecie z karty pracy (rys. 3). Uczniowie mają przed sobą kartkę z kalendarza. Dobrze, gdyby ukazywała ona bieżący miesiąc i rok, dzięki czemu omawiane dni będą dla dzieci w wieku od dziesięciu do trzynastu lat konkretne, bliskie ich obecnym doświadczeniom (w niniejszym scenariuszu wykorzystano kalendarz na wrzesień 2022 r.). Najpierw nauczyciel tak prowadzi rozmowę, by uczniowie zauważyli związek między imieninami a imionami świętych, którym poświęcono poszczególne dni. Może zapytać np.: *Chto mô dzysô jimieninë? Chto mô jimieninë 1 séwnika?* Następnie wybrani uczniowie czytają kolejno na głos przysłowia z prognostykami na dany miesiąc i objaśniają je podobnie jak przy ćwiczeniu drugim.

Rys. 3. Ćwiczenie trzecie z karty pracy (wykorzystano przysłowia: *Na Świętego Idziego pszczoła w polu mało widzi*; *Wawrzyniec zwiastuje jesień*; *Wawrzyniec każe na jabłka przyjść*; *Święty Michał opaleniznę spycha*; *Noc widna na Michała, zima będzie długo trwała*)

Cwiczënk 3. Przeczëtôj przësłowia z kalãdarza na séwnik. Chtërne z nich przepòwiôdają wiodro?

pòniedzôłk	wtórk	strzoda	czwiôrtk	piątk	sobòta	niedzela
Na Swiãti Jidzy pszczoła w pòlu mało widzy. ►			**1** *Jidzégò, Barnisława*	**2** *Sztefana, Juliana*	**3** *Izabelë, Szémona*	**4** *Rózelë, Lëlianë*
5 *Dorotë, Wawrzińca*	**6** *Béjatë, Eùgeniusza*	**7** *Jidzégò, Barnisława*	**8** *Marii, Adrianë*	**9** *Sergiusza, Scybòra*	**10** *Łukasza, Mikòłaja*	**11** *Piotra, Jacka*
▲ Wawrzińc zwiastëje jeséń. | Wawrzińc kôże na jabka przińc.						
12 *Gwida, Redzymira*	**13** *Filëpa, Eùgenii*	**14** *Roksanë, Bernata*	**15** *Albina, Nikòdema*	**16** *Editë, Kamilë, Kòrnela*	**17** *Justinë, Frãcëszka*	**18** *Józefa, Irénë, Stanisława*
19 *Januarégò, Stancë*	**20** *Filëpinë, Eùzebii*	**21** *Matéùsza, Hipòlita*	**22** *Tomasza, Maùricégò*	**23** *Téklë, Bògùsława*	**24** *Gerata, Tédora*	**25** *Aùrélë, Władisława*
26 *Justinë, Cypriana*	**27** *Kòsmë, Damiana*	**28** *Wacława, Marka*	**29** *Michała, Michalënë*	**30** *Wérë, Jarosza, Zofii*		
Swiãti Michôł òpaleniznã spichô. ▲ Noc widnô na Michała, zëma bãdze długò warała.						

5. Ćwiczenie czwarte z karty pracy (rys. 4). Na podstawie rysunków (przedruk z: Pomierska 2010: 24) uczniowie ustalają, jakim imieniem należy uzupełnić luki. Nauczyciel zapisuje te imiona (w odpowiedniej formie fleksyjnej) na tablicy, a uczniowie przepisują je na kartę pracy. Przy okazji przypominają sobie nazwy miesięcy (poznane w klasach I–III) w odpowiedzi na pytania nauczyciela typu: *Czedë je dzéń Swiãti Katarzënë?* Nauczyciel musi zwrócić uwagę uczniów na dosłowne znaczenie przysłów na rysunkach i ich metaforyczne znaczenie. Może zapytać np.: *Dlôcze na Swiãtą Katarzënã szëkùjemë pierzënã?; Co to znaczi, że mészë òpùszczają stodołë?; Czedë są jagòdë w lasu?* Uczniowie mówią również, jaka jest najczęściej pogoda w te dni (*zëmno, cepło*).

Rys. 4. Ćwiczenie czwarte z karty pracy (wykorzystano przysłowia: *Na Świętego Macieja zniesie gęś pierwsze jaja* – 24 lutego; *Na Świętego Floriana opuszczają stodoły myszy* – 4 maja; *Święty Jan niesie jagód dzban* – 24 czerwca; *Święty Roch rozsypie groch* – 16 sierpnia; *Święty Bartosz każe jaja składać w kosz* – 24 sierpnia; *Na Świętą Katarzynę szykuj ciepłą pierzynę* – 25 października)

Cwiczënk 4. Na spòdlim òbrôzka dofùluj przësłowia ò rozmajitëch dniach. Jaczé je tedë wiodro?

PRZËSŁOWIÉ	DZÉŃ, Ò JACZIM MÒWA
Na _____ zniese gãs pierszé jaja.	24 gromicznika
Na _____ òpùszczają stodołë mëszë.	4 maja
_____ niese jagòdów zbón.	24 czerwińca
_____ rozsëpie groch.	16 zélnika
_____ kôże jaja składac w kòsz.	24 zélnika
Na _____ szëkùj cepłą pierzënã.	25 rujana

Utrwalanie materiału lekcyjnego (20 min)

Praca w grupach

1. Uczniowie w kilkuosobowych grupach (lub wspólnie, jeśli grupa jest mała) układają otrzymaną od nauczyciela rozsypankę (patrz obok) – dwanaście przysłów (wszystkie powinny pojawić się na lekcji), z których każde jest podzielone na dwa fragmenty. Uczestnicy zajęć odczytują na głos ułożone przysłowia i przypominają ich sens.
2. Zabawa w kalambury. Grupy wybierają po jednym przysłowiu, tak aby pozostałe zespoły nie wiedziały, jakie przysłowie zostało wybrane przez daną grupę. Przedstawiciele poszczególnych zespołów przedstawiają reszcie wybrane przysłowia, korzystając tylko z gestów (wizualizują te przysłowia). Uczniowie z innych grup zgadują, które przysłowie jest prezentowane.

Dim z kòmina tłëcze sã pò zemi,	to mdze deszcz.
W maju sniég	to gnój na żëto.
Niebò je dzys piegòwaté,	to wskazëje na mróz.
Wiôlgô dlô gbùra pòcecha	grzmòt na Swiãtégò Wòjcecha.
Na Swiãti Jidzy	pszczoła w pòlu mało widzy.
Wawrzińc	zwiastëje jeséń.
Swiãti Michôł	òpalenizna spichô.
Noc widnô na Michała,	zëma bãdze dłùgò warała.
Na Swiãtą Katarzënã	szëkùj cepłą pierzënã.
Na Swiãtégò Floresza	òpùszczają stodołë mëszë.
Swiãti Jón	niese jagòdów zbón.
Na Swiãtégò Maceja	zniese gãs pierszé jaja.

Wykorzystanie materiału lekcyjnego (15 min)
Dyktando. Nauczyciel dyktuje uczniom krótki tekst, wykorzystujący znane im słownictwo oraz wybrane przysłowia poznane na lekcji, np.: *W kaszëbsczim jãzëkù je wiele przësłowiów, co tikają sã wiodra. Kaszëbi gôdają, że jak dim z kòmina tłëcze sã pò zemi, to mdze deszcz. Mróz bãdze, jak niebò je piegòwaté, to znaczi są na nim gwiôzdë. Gbùr sã ceszi, jak w maju je sniég, a na Swiãtégò Wòjcecha – grzmòt. Tedë bãdą bëlné żniwa*[8]. Wybrani uczniowie zapisują te zdania na tablicy, a reszta sprawdza, czy zapisała zdania w zeszycie poprawnie.

Komentarz: Uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej zwykle nie są jeszcze przygotowani do tworzenia samodzielnych wypowiedzi na tematy inne niż dotyczące życia codziennego i najbliższego otoczenia. Kaszubskie przysłowie, jako tekst kultury, może być co prawda pretekstem do dyskusji na temat językowego obrazu świata Kaszubów (jak członkowie tej wspólnoty widzą świat?) oraz wspólnototwórczej funkcji przysłów (czy rzeczywiście przysłowia są mądrością narodów, a jeśli tak – to dlaczego?), należy się jednak spodziewać, że odpowiedzi tych uczniowie będą udzielać w języku polskim, a nie kaszubskim. Przysłowia, jako wypowiedzi poznane w formie nie tylko mówionej, ale także zapisanej, będą zaś bardzo dobrym materiałem do ćwiczeń ortograficznych: uczeń poznał już obraz (kształt graficzny) wyrazów wchodzących w skład przysłowia, teraz powinien te wyrazy zapisać (zob. Seretny i Lipińska 2005: 50).

Ewaluacja (5 min)
Uczniowie otrzymują po trzy kartki/tabliczki z emotikonami: 🙂, 😐, ☹. Nauczyciel czyta stwierdzenia, a uczniowie reagują, podnosząc tabliczkę z odpowiednią „minką” (wesoła – tak, potrafię, dobrze; neutralna – nie jestem pewien/pewna, średnio; smutna – nie, nie potrafię, słabo). Stwierdzenia (czytane przez nauczyciela na tyle wolno, by uczeń mógł się nad nimi zastanowić):

1. Umiem wyjaśnić w języku polskim, co to jest przysłowie.
2. Umiem wyjaśnić w języku kaszubskim, co to jest przysłowie.
3. Pamiętam przynajmniej jedno kaszubskie przysłowie.
4. Pamiętam przynajmniej trzy kaszubskie nazwy zjawisk pogodowych.
5. Wiem, jaki mamy miesiąc, i potrafię go nazwać po kaszubsku.
6. Wiem, kto ma dziś imieniny.
7. Na dzisiejszej lekcji nauczyłem/nauczyłam się czegoś nowego.

Nauczyciel może zapytać uczniów, kto z nich miał komplet wesołych minek, i pogratulować tym osobom opanowania materiału.

8 W języku kaszubskim jest dużo przysłów dotyczących pogody. Kaszubi mawiają, że jeśli dym z komina tłucze się po ziemi, to będzie deszcz. Mróz będzie, gdy niebo jest piegowate, to znaczy są na nim gwiazdy. Gbur [bogaty gospodarz] cieszy się, gdy w maju jest śnieg, a na Świętego Wojciecha – burza. Wtedy będą dobre żniwa.

BIBLIOGRAFIA

- Gòłąbk, L. (2014), *Wanoga z dëchama. Kaszëbsczi Słowôrz Ilustrowóny*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Labudda, J. (2007), *Zôrno mòwë. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlô pòczątkùjącëch (kl. IV–VI). Dzél I*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Labudda, J. (2010), *Zdrój słowa. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlô pòczątkùjącëch (kl. IV–VI). Dzél II*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Łojek, A. (2005), *Walor dydaktyczny przysłów na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 95–98.
- Malczewski, J. (1991), *Szkolny słownik nauki o języku*, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW".
- Maszke, E. (2018), *Kaszëbsczi Òdkriwca. Ùczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka. Klasa 4*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Maszke, E. (2019), *Kaszëbsczi òdkriwca. Ùczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka. Klasa 5*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Maszke, E. (2021), *Kaszëbsczi òdkriwca. Ùczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka. Klasa 6*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Pioch, D. (2021), *Pòmianë z ùszłotë. Ùczbòwnik kaszëbsczégò jãzëka z serie „Òjczëstô mòwa" (3 dzél) dlô II etapù ùczbë w spòdleczny szkòle*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Pomierska, J. (2010), *Przësłowié samò sã rodzy w głowie. Kaszubskie przysłowia z polskimi odpowiednikami*, Kartuzy: Oficyna Czec.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Skrzypczyńska, J. (2009), *Elementy kulturowe w ćwiczeniu zintegrowanych sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 125–133.
- Sychta, B. (1967–1976), *Słownik gwar kaszubskich na tle kultury ludowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

DR JOANNA GINTER Językoznawca (absolwentka filologii polskiej i etnofilologii kaszubskiej na Uniwersytecie Gdańskim), adiunkt w Zakładzie Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, nauczycielka języka kaszubskiego w Uniwersyteckim Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku, lektorka języka polskiego jako obcego i egzaminatorka podczas państwowych egzaminów certyfikatowych, współautorka podręczników szkolnych do języka polskiego.

Testowanie rozumienia tekstu pisanego w środowisku cyfrowym

Na przykładzie języka polskiego jako obcego

DOI: 10.47050/jows.2022.3.37-44

Rozwijanie i testowanie sprawności rozumienia tekstów pisanych w języku polskim jako obcym jest ważnym aspektem kształcenia językowego. Przedłużająca się edukacja zdalna skłoniła uczących do rewizji dotychczasowych technik oceny osiągnięć i biegłości w języku polskim jako obcym. Warto w związku z tym zastanowić się nad potrzebami uczących się oraz trudnościami wynikającymi z konieczności rozwiązywania testów z czytania w środowisku cyfrowym. Ich uwzględnienie może korzystnie wpłynąć na przygotowanie i przeprowadzanie testów i egzaminów online.

DOMINIKA BUCKO
Uniwersytet Jagielloński

Aż do 2020 r. nowe technologie w nauczaniu języka polskiego jako obcego były wykorzystywane w ograniczonym zakresie. Mimo powstających przez lata materiałów online, platform edukacyjnych czy przestrzeni do tworzenia i prowadzenia zajęć zdalnych stosunkowo niewielu nauczycieli i uczących się decydowało się na takie rozwiązanie. Dowodzą tego przeprowadzone w 2017 r. przez Adrianę Prizel-Kanię badania ankietowe. Wśród stu szesnastu respondentów uczących języka polskiego jako obcego na uczelniach oraz w szkołach prywatnych 86 proc. (sto osób) wskazało, że prawie zawsze lub często korzysta z zasobów sieci do przygotowania bądź prowadzenia zajęć. Internet stanowił dla nich jednak przede wszystkim źródło przydatnych materiałów: tekstów, materiałów graficznych czy filmów. Z tej grupy zaledwie siedmioro respondentów zadeklarowało wówczas pracę na platformach edukacyjnych, a dziewięcioro – wykorzystanie Dysku Google (Prizel-Kania 2017). Powodów takiego stanu rzeczy było wiele, począwszy od przekonania o konieczności bezpośredniego kontaktu uczniów z nauczycielem, na braku odpowiednich umiejętności cyfrowych skończywszy.

Pandemia koronawirusa zrewidowała dotychczasowe wyobrażenia o nauczaniu zdalnym czy hybrydowym, uświadamiając nawet największym tradycjonalistom, że technologia może nie tylko wspierać nauczanie w klasie, ale także w pewnym zakresie je zastąpić. W tej wyjątkowej sytuacji znaleźli się niemal wszyscy nauczyciele i uczący się na całym świecie. Można więc było w ciągu blisko dwóch lat zaobserwować różne postawy związane z przeniesieniem nauczania i testowania do przestrzeni cyfrowej. Badania przeprowadzone przez Prizel-Kanię (2021) pokazały, jak zmieniał się poziom kompetencji medialnej nauczycieli języka polskiego jako obcego pod wpływem nauczania zdalnego. Pytania ankietowe dotyczyły samooceny umiejętności obsługi urządzeń, znajomości narzędzi oraz wiedzy na temat materiałów do nauczania online. Analiza wyników i porównanie ich z rezultatami badania z 2017 r. wykazały, że przez lata zwiększyły się kompetencje techniczne nauczycieli oraz umiejętność doboru odpowiednich materiałów. W 2021 r. każdy z respondentów wskazał co najmniej dwa narzędzia

wykorzystywane podczas nauczania. Były to: Zoom, Microsoft Teams, Skype, LearningApps, Moodle, narzędzia Google, Wordwall, Kahoot, Quizlet, Discord, Webex, Padlet, Etherpad, Quizizz. Jak zauważa badaczka (Prizel-Kania 2021: 11):

> [...] nauczyciele używają różnych programów, kierują się takimi kryteriami jak: łatwość i intuicyjność obsługi, funkcjonalność, system nawigacji, szata graficzna, możliwość wykorzystania wspólnej przestrzeni do prezentacji materiału (odpowiednik tablicy) oraz synchronicznego odtwarzania nagrań rozwijających rozumienie ze słuchu. We wskazanych funkcjonalnościach zaznacza się jednak chęć minimalizacji zabiegów technicznych oraz możliwość przeniesienia działań prowadzonych w klasie do wirtualnej przestrzeni bez konieczności większych zmian w sposobach nauczania.

Większość respondentów (70 proc.) wskazała przy tym, że po powrocie do nauczania stacjonarnego planuje nadal wykorzystywać narzędzia technologii informacyjnych i komunikacyjnych, przede wszystkim w zakresie testowania oraz używania platform edukacyjnych (np. Moodle) jako przestrzeni do udostępniania materiałów z zajęć oraz zamieszczania i oceniania prac domowych (Prizel-Kania 2021: 11).

Testowanie rozumienia tekstu pisanego online

Testowanie służy ocenie umiejętności uczącego się w posługiwaniu się językiem w określonych aspektach, test mierzy bowiem przejawy kompetencji na podstawie niewielkiej wyabstrahowanej próbki. Wcześniej należy jednak określić formę testu, to, co będzie sprawdzał (sprawności, podsystemy), oraz jego cel (np. test plasujący, diagnostyczny, biegłości). Odpowiednie przygotowanie i przeprowadzenie testu powinno uwzględniać następujące kryteria: trafność (rozumianą jako interpretację wyników), rzetelność, praktyczność (nakład środków niezbędnych do przeprowadzenia testu), autentyczność i oddziaływanie testu (Seretny 2004: 63–64).

Warto podkreślić, że wpływ na wyniki testów ma wiele czynników – zmiennych oddziałujących na efektywność zdających (Bachman 1990: 163–166). Należy tu wymienić specyfikę technik testowania, zmienne charakterystyczne dla zdających oraz czynniki losowe. Ważnym czynnikiem jest doświadczenie w rozwiązywaniu testów, sprawność, znajomość i odpowiedni dobór strategii, w tym np. strategii odgadywania znaczenia. Na ostateczny wynik testu wpływają ponadto samopoczucie zdającego, indywidualne podejście i różnice w sposobie pracy egzaminatorów, w tym także pomyłki oceniających, czas i warunki lokalowe w trakcie przeprowadzanego egzaminu (Bachman 1990: 164–165). Zmiana testów tradycyjnych (papierowych) na zdalne, realizowane za pomocą komputera, może również znaleźć odzwierciedlenie w wynikach uczących się. Zalety i wady testowania przy użyciu komputera oraz testowania zdalnego zostały omówione w licznych publikacjach. Wśród czynników utrudniających zdawanie tego typu egzaminów wskazuje się przede wszystkim konieczność znajomości obsługi komputera, presję czasu, niewłaściwe działanie serwera czy złą jakość interfejsu (Marczak i in. 2016; Malec 2020). Dodatkowym problemem może być brak dostępu do komputera i próba zdawania egzaminów za pośrednictwem urządzeń mobilnych, których ograniczenia mogą wpłynąć na tempo czytania i skuteczności udzielania odpowiedzi na pytania testowe.

Ważnym aspektem testu jest jego praktyczność, na którą składają się koszty i poniesione nakłady związane z przygotowaniem oraz przeprowadzeniem testu. W ocenie praktyczności testu istotne są relacje między dostępnymi środkami a środkami wymaganymi, w tym wszelkie ludzkie zasoby, środki materialne, czas na skuteczne przeprowadzenie i ocenę wyników egzaminu. Praktyczność wynika również z proporcjonalności poniesionych wydatków do rangi i celu samego egzaminu z użyciem testu. Inny bowiem będzie pomiar przeznaczony dla klasy szkolnej, a inny, często wielostopniowy, podczas egzaminów na określony poziom kompetencji językowych (certyfikowanych) czy innych, towarzyszących ubieganiu się o stanowisko pracy bądź zamykających etap edukacji, tzw. egzaminów doniosłych (Niemierko

2002: 252). Tu również zmiana środowiska testowania będzie miała duże znaczenie, ponieważ odpowiednie przygotowanie testu zdalnego wymaga zapewne większego nakładu pracy, uwzględniającego zakodowanie poprawnych odpowiedzi, ale daje to korzyści na etapie sprawdzania, gdy system może dokonać oceny automatycznie, co jest szczególnie istotne podczas egzaminów, do których przystępuje wielu zdających.

Interpretacja wyników osiągniętych przez uczestników testu recepcji pisemnej może wiązać się z pewnymi trudnościami.

> Pomyłka popełniona przez zdającego w zadaniu może np. wynikać z niedostatecznej znajomości systemu językowego, błędu logicznego, rozproszenia, różnej od autora zadania interpretacji czytanego fragmentu, wreszcie – z niezrozumienia instrukcji czy tekstu pytań, a nie tekstu, którego rozumienie jest sprawdzane [...] (Banach i Bucko 2019: 128).

W wypadku testów zdalnych błąd może wynikać także z nieumiejętnej obsługi komputera czy omyłkowego zaznaczenia niepoprawnej odpowiedzi, bez możliwości zmiany wyboru.

Planowanie i zarządzanie egzaminami online to duże wyzwanie, zwłaszcza dla osób, które do tej pory opracowywały i przygotowywały testy i egzaminy w wersji tradycyjnej. Nie powinno się ono ograniczać do przeniesienia tekstów i zadań na platformę egzaminacyjną. Należy jeszcze raz przemyśleć układ treści i typy zadań wykorzystywane podczas testu. Zwłaszcza w wypadku języka polskiego jako obcego warto uwzględnić, że uczący się mogą nie mieć zainstalowanej polskiej klawiatury lub mieć problemy z jej stosowaniem w sytuacji stresowej i wymagającej pracy pod presją czasu. Należy pamiętać, że nie wszystkie rozwiązania oferowane przez programy do tworzenia testów sprawdzą się w zadaniach z rozumienia tekstów pisanych – tworząc pytania do tekstu, musimy bowiem pamiętać, że mają one ściśle określoną kolejność, więc nie sprawdzą się w tym wypadku systemy mieszające pytania w obrębie zadania.

Konieczność zdalnego przeprowadzania testów i egzaminów postawiła przed nauczycielami także wyzwania związane z zachowaniem porównywalnych warunków przystąpienia do egzaminu oraz egzekwowania od zdających samodzielności i uczciwości podczas rozwiązywania zadań. Planowaniu struktury i przebiegu egzaminu oraz wykorzystywanych w tym celu narzędzi powinna towarzyszyć dbałość o poczucie wzajemnego zaufania, odpowiedzialności i szacunku między egzaminatorem i zdającymi. Nie tylko nauczyciele, ale także sami zdający zwracają uwagę na większe możliwości stosowania nieuczciwych praktyk podczas egzaminów online. W tym wypadku wszystko zależy od dojrzałości, świadomości i motywacji osób, które przystępują do testu lub egzaminu. Istnieją różnego rodzaju programy i aplikacje umożliwiające większą kontrolę nad przebiegiem testu. Od najprostszych rozwiązań, uwzględniających losową kolejność pytań oraz losową kolejność odpowiedzi, przez ograniczenia czasowe czy niemożliwość powrotu do poprzednich części testu, aż po bardziej zaawansowane rozwiązania, jak przeglądarka internetowa Safe Exam Browser (SEB), ograniczająca zdającym dostęp do innych niż wymagane stron internetowych, funkcji systemu czy aplikacji. Prowadzący egzamin może każdorazowo zmieniać ustawienia i np. dopuszczać korzystanie ze ściśle określonych stron. Korzystanie z tego rozwiązania wymaga od nauczyciela znajomości obsługi przeglądarki SEB oraz udostępnienia uczącym się odpowiednio skonfigurowanego pakietu egzaminacyjnego. Warto dodać, że Safe Exam Browser jest zintegrowany z najnowszymi wersjami platformy Moodle, co zapewnia jeszcze sprawniejsze wykorzystanie tej przeglądarki, stosowanej już zresztą w wielu instytucjach edukacyjnych, także w uniwersytetach (np. w Akademii Górniczo-Hutniczej). Użytkownicy podkreślają, że jego skuteczność jest wyższa w połączeniu z nadzorem osoby przebywającej w tym samym pomieszczeniu, co zdający. Korzystanie z tego rozwiązania wymaga od studentów pobrania i zainstalowania na swoim komputerze przeglądarki SEB oraz korzystania z niej podczas egzaminu. Dla osób, które nie czują się wystarczająco pewnie w poruszaniu się po internecie i korzystaniu z nowych rozwiązań, może to być kolejny stresujący element, warto więc

zadbać o odpowiednie wyjaśnienia, filmy instruktażowe oraz próbne testy, które pozwolą na oswojenie się z nowym środowiskiem. Najczęściej podczas zdawania egzaminów online wymaga się od uczestników pracy z włączoną kamerą, aby nauczyciel mógł obserwować, czy nie korzystają z dodatkowej pomocy. Mimo wciąż pojawiających się rozwiązań technologicznych trudno wyeliminować wszystkie możliwości nieuczciwego zachowania podczas egzaminów zdalnych, ważne więc, aby to zdający byli odpowiednio zmotywowani i mieli świadomość, jak istotna jest ich samodzielna praca podczas rozwiązywania testu.

Poza aspektem etycznym pojawiają się także uwarunkowania techniczne, które mogą wpłynąć na przebieg i rezultat egzaminu zdalnego. Problemy ze sprzętem, z odpowiednim połączeniem internetowym czy nawet przestrzenią umożliwiającą spokojne przystąpienie do egzaminu nie są wcale rzadkością. Szczególnie dotkliwe były podczas pierwszego lockdownu, który zaskoczył wszystkich uczestniczących w procesie nauczania i sprawdzania kompetencji. Studenci nie posiadali komputerów czy laptopów, a czytanie czy rozwiązywanie zadań za pośrednictwem urządzeń mobilnych często było utrudnione. Wielu studentów skarżyło się na zbyt wolne łącze internetowe, niekiedy występował problem związany z przeciążeniem platform uniwersyteckich. To wszystko utrudniało nie tylko prowadzenie zajęć, ale także sprawne przeprowadzanie egzaminów zdalnych. Dodatkowo studenci mieszkający w akademiku nie mieli możliwości przebywania w pokoju podczas testu bez obecności współlokatorów. Nierzadko się zdarzało, że podczas prowadzonych zajęć słyszalne były równolegle inne zajęcia, w których uczestniczył współlokator, gdyż studenci nie posiadali słuchawek. Były to wręcz ekstremalne warunki nauki czy testowania, na które prowadzący miał niewielki wpływ. Istotne było więc takie zaplanowanie terminu egzaminu oraz jego przebiegu, aby w jak największym stopniu ułatwić uczącym się zadanie. Z czasem udało się wypracować właściwe rozwiązania, studenci zaopatrzyli się w odpowiedni sprzęt i oswoili zarówno z nauką, jak i z testowaniem zdalnym.

Nie we wszystkich wypadkach przedłużający się czas edukacji online miał korzystny wpływ na uczących się. Warto pamiętać o studentach, którzy ze względów zdrowotnych mogą mieć trudności z dłuższą pracą przy komputerze czy koncentracją podczas zdawania testów online. Podczas ostatniego roku w kursach brały udział osoby z problemami ze wzrokiem czy z zaburzeniami neurologicznymi, które nie mogły w pełni realizować zajęć za pośrednictwem komputera, preferowały także papierową wersję egzaminów. Również na takie sytuacje powinien być przygotowany prowadzący, zwłaszcza gdy udział w kursie online nie jest związany z decyzją studenta, ale wymuszony przez globalną sytuację.

Metodologia badań i charakterystyka grupy badawczej

Celem badań przeprowadzonych w maju 2021 r. wśród uczestników kursów języka polskiego jako obcego było poznanie ich odczuć i oczekiwań związanych z testowaniem online. Analiza wyników miała wpłynąć na lepszy sposób planowania i przeprowadzania egzaminów zdalnych z uwzględnieniem potrzeb zdających. Opracowany przez Dominikę Bucko i Beatę Terkę kwestionariusz w formie zdalnej został rozesłany wśród uczących się języka polskiego jako obcego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przystąpienie do ankiety było dobrowolne i anonimowe, a uczestnicy zostali poinformowani o celu gromadzenia danych. Kwestionariusz składał się z dwudziestu jeden pytań zamkniętych i jednego otwartego, w którym uczestnicy mieli uzasadnić swoją wcześniejszą odpowiedź. Ankieta została przygotowana w dwóch wersjach językowych – dla uczących się na poziomach A1 i A2 opracowano wersję angielską, a uczący się na poziomach B1 i B2 odpowiadali na pytania w języku polskim. Prośbę o udział w badaniu wysłano do ponad stu studentów, otrzymano osiemdziesiąt cztery odpowiedzi. Czterdziestu trzech odpowiedzi udzielili uczący się na poziomach A1 i A2, a czterdziestu jeden – uczący się na poziomach B1 i B2.

Uczestnicy badania pochodzili z różnych krajów. Najliczniejsze grupy stanowili uczący się z Chin i Ukrainy, ale byli także obywatele Norwegii, Białorusi, Stanów Zjednoczonych, Japonii,

Korei Południowej, Brazylii, Niemiec, Czech oraz Holandii. Brali oni udział w intensywnych i nieintensywnych kursach języka polskiego oraz zajęciach językowych prowadzonych w ramach studiów licencjackich. W tym czasie wszystkie zajęcia odbywały się zdalnie, a studenci mieli tego pełną świadomość już podczas zapisywania się na kurs. Przeważająca grupa kontynuowała zajęcia w drugim semestrze, a gdy podejmowała naukę w październiku 2020 r., zapisywała się na zajęcia stacjonarne, które trwały zaledwie kilka tygodni. Zdecydowana większość respondentów miała już choćby niewielkie doświadczenie w zakresie testowania online, gdyż od 2012 r. pisemne testy plasujące na wszystkie kursy prowadzone w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej przeprowadzane są na platformie Moodle. Choć istnieje możliwość zdawania ich także w wersji papierowej, na to rozwiązanie decyduje się zwykle niewielu uczących się.

Analiza i interpretacja wyników badań ankietowych

Pytania zostały tak skonstruowane, aby uczestnicy mogli podzielić się swoimi wrażeniami i odczuciami związanymi ze zdalnym rozwiązywaniem testów i egzaminów sprawdzających rozumienie tekstu pisanego. Ankieta dotyczyła obecnych doświadczeń uczących się, którzy w trakcie rocznych i semestralnych kursów byli zobowiązani do pisania testów oraz egzaminów końcowych. W pytaniach zestawiono egzaminy zdalne z tradycyjnymi oraz zapytano o plusy i minusy obu tych form. Takie rozeznanie wydaje się szczególnie ważne w sytuacji, gdy zdecydowana większość studentów w normalnych warunkach nie zdecydowałaby się na kurs online, lecz wybrałaby tradycyjne zajęcia. Doświadczenia tych osób związane z nauczaniem zdalnym najczęściej ograniczają się do czasu pandemii, w związku z czym dominują u nich przyzwyczajenia wyniesione z tradycyjnej edukacji i tradycyjnego testowania. Z drugiej strony są to osoby, które na co dzień aktywnie korzystają z internetu i chętnie czytają teksty online zarówno w języku ojczystym, jak i w języku polskim, o czym świadczą odpowiedzi na pytania w pierwszej części ankiety, które przedstawiono w tabeli 1.

Odpowiedzi dotyczące preferencji związanych z formą egzaminu na rozumienie tekstu pisanego rozkładają się w miarę proporcjonalnie, co prezentuje tabela 2. Warto jednak przyjrzeć się podawanym przez uczestników uzasadnieniom.

Tab. 1. Ogólne pytania dotyczące czytania i rozwiązywania zadań na komputerze – odsetki odpowiedzi

	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	RACZEJ SIĘ ZGADZAM	TRUDNO POWIEDZIEĆ	RACZEJ SIĘ NIE ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM
Lubię czytać teksty w języku ojczystym na ekranie komputera.	26,19% (22)	25% (21)	28,57% (24)	17,86% (15)	2,38% (2)
Lubię czytać teksty w języku polskim na ekranie komputera.	28,57% (24)	27,38% (23)	20,24% (17)	17,86% (15)	5,95% (5)
Trudniej mi skupić się na czytaniu tekstu i rozwiązywaniu zadań, kiedy zdaję egzamin w wersji komputerowej.	7,14% (6)	26,19% (22)	22,62% (19)	30,95% (26)	13,10% (11)
Czytanie z monitora zajmuje mi więcej czasu niż czytanie tekstu w wersji papierowej.	7,14% (6)	32,14% (27)	20,24% (17)	29,76% (25)	10,71% (9)
Rozwiązywanie zadań w wersji komputerowej zajmuje mi więcej czasu niż w wersji papierowej.	5,95% (5)	21,43% (18)	28,57% (24)	35,71% (30)	8,33% (7)
Zdawanie egzaminu z czytania w wersji komputerowej jest mniej stresujące niż w wersji stacjonarnej.	26,19% (22)	29,76% (25)	30,95% (26)	7,14% (6)	5,95% (5)
Strona graficzna wydrukowanego egzaminu odpowiada mi bardziej niż zdalnego.	9,52% (8)	27,38% (23)	42,86% (36)	13,10% (11)	7,14% (6)
Wyniki egzaminu z czytania w wersji komputerowej są bardziej sprawiedliwe niż wyniki egzaminu stacjonarnego.	8,33% (7)	13,10% (11)	51,19% (43)	20,24% (17)	7,14% (6)

Źródło: opracowanie własne.

Osoby, które wolą zdawać egzamin w wersji tradycyjnej, podkreślały, że łatwiej jest się im wtedy skupić, ważna jest dla nich możliwość notowania na marginesie tekstu i zaznaczania słów kluczowych czy istotnych fragmentów, a taka forma jest korzystniejsza dla ich wzroku oraz są już przyzwyczajone do tego sposobu pracy. Jeden z uczestników podkreślił, że w wypadku dysleksji praca na tekście online jest dla niego jeszcze trudniejsza i często uniemożliwia mu koncentrację oraz śledzenie tekstu.

Wśród zwolenników wersji zdalnej przeważały opinie o mniejszym stresie towarzyszącym przystąpieniu do egzaminu online oraz o poczuciu bezpieczeństwa zdrowotnego, z uwagi na pandemię. Osoby te wskazywały, że łatwiej im się skupić, gdy przebywają same w pomieszczeniu podczas sprawdzianu, a także że dobrym rozwiązaniem jest korzystanie z możliwości powiększenia czcionki testu. Kilka osób zwróciło uwagę na sytuację, w której nie ma możliwości powrotu do już wypełnionych zadań, uznając ją za stresującą i niewygodną oraz podkreślając, że nie stosuje się takiego rozwiązania w wypadku tradycyjnych egzaminów.

Druga część ankiety zawierała dwanaście stwierdzeń związanych z rozwiązywaniem testów online, które zaprezentowano w tabeli 3. Uczestnicy mieli zaznaczyć, jak często doświadczają opisanych sytuacji. Zebrane odpowiedzi pozwolą ocenić, na jakie aspekty planowania i przeprowadzania testów online warto zwrócić uwagę w przyszłości, jakie modyfikacje i rozwiązania wprowadzić, aby uczący się byli jak najlepiej przygotowani do takiej formy sprawdzania ich wiedzy i umiejętności w zakresie rozumienia tekstu pisanego. Jedynie osiem

Tab. 2. Preferencje dotyczące formy zdawania egzaminu – odsetki odpowiedzi

FORMA ZDAWANIA EGZAMINU	PREFERUJĘ WERSJĘ TRADYCYJNĄ	PREFERUJĘ WERSJĘ ZDALNĄ	NIE MA DLA MNIE ZNACZENIA, CZY EGZAMIN JEST W WERSJI TRADYCYJNEJ, CZY ZDALNEJ
Preferencje formy	29,76% (25)	34,52% (29)	35,71% (30)

Źródło: opracowanie własne.

osób stwierdziło, że nigdy nie stresuje się warstwą techniczną egzaminu, co może wynikać zarówno z kompetencji cyfrowych uczących się, jak i z uwarunkowań zewnętrznych: jakości połączenia internetowego czy sposobu działania platformy do przeprowadzania egzaminów. Choć zapewne nie da się uniknąć wszystkich potencjalnych problemów, warto przeprowadzić ze studentami egzamin próbny oraz omówić rozwiązania na wypadek przerwania połączenia internetowego, jego słabej jakości czy złego działania platformy.

Kolejną ważną obserwacją jest podejście zdających do etycznej strony egzaminu. W zdecydowanej większości uczący się deklarują, że nie korzystają z dodatkowych pomocy ani nie komunikują się z innymi osobami, aby zwiększyć swoje szanse na pozytywny i satysfakcjonujący wynik. Takie odpowiedzi wynikają zapewne ze specyfiki badanych studentów, są to bowiem osoby, które zdecydowały się na kurs komercyjny, aby lepiej przygotować się do podjęcia studiów lub pracy w języku polskim, są więc zmotywowane do zdobywania wiedzy i umiejętności, a nie jedynie dobrych wyników na egzaminie. Warto wspierać takie postawy i podkreślać, że nieuczciwe zachowania podczas rozwiązywania testu będą mieć niekorzystny wpływ na dalsze postępy zdających.

Kolejna grupa pytań odnosi się do przyzwyczajeń związanych z rozwiązywaniem testów w wersji papierowej i ich wpływu na pracę w środowisku cyfrowym. Chodzi tu o potrzebę zakreślania fragmentów tekstu czy sporządzania notatek na tekście, a w konsekwencji przekonanie, że praca na wydrukowanym teście mogłaby przebiegać szybciej i efektywniej. Można pomyśleć o rozwiązaniach, które ułatwiłyby pracę z tekstem online, a podczas zajęć poćwiczyć strategie, dzięki którym udałoby się pokonać ograniczenia wynikające z pracy na komputerze.

Tab. 3. Szczegółowe pytania dotyczące zdawania egzaminu online – odsetki odpowiedzi

JAK CZĘSTO...	BARDZO CZĘSTO	CZĘSTO	OD CZASU DO CZASU	RZADKO	NIGDY
stresujesz się techniczną stroną egzaminu komputerowego (łączem internetowym, narzędziami)?	11,90% (10)	13,10% (11)	29,76% (25)	35,71% (30)	9,52% (8)
zastanawiasz się, czy inni zdający ten sam egzamin zachowują się uczciwie (nie korzystają z pomocy, np. translatora, słownika, podpowiedzi kolegi/koleżanki)?	8,33% (7)	13,10% (11)	30,95% (26)	29,76% (25)	17,86% (15)
korzystasz z możliwości powiększania czcionki?	5,95% (5)	26,19% (22)	27,38% (23)	17,86% (15)	22,62% (19)
korzystasz z możliwości wyszukiwania słowa/frazy?	0	3,57% (3)	27,38% (23)	29,76% (25)	39,29% (33)
otwierasz inne strony w przeglądarce?	0	2,38% (2)	16,67% (14)	26,19% (22)	54,76% (46)
komunikujesz się z innymi zdającymi, żeby porównać odpowiedzi?	0	2,38% (2)	4,76% (4)	22,62% (19)	70,24% (59)
masz potrzebę podkreślić lub zaznaczyć fragment tekstu?	19,05% (16)	29,76% (25)	17,86% (15)	20,24% (17)	13,10% (11)
masz potrzebę zrobienia notatek na tekście?	14,29% (12)	34,52% (29)	26,19% (22)	13,10% (11)	11,90% (10)
masz odpowiednie warunki, żeby się skoncentrować?	17,86% (15)	38,10% (32)	26,19% (22)	11,90% (10)	5,95% (5)
masz problemy ze względu na brak polskiej klawiatury?	8,33% (7)	16,67% (14)	15,48% (13)	14,29% (12)	45,24% (38)
myślisz o tym, że łatwiej pracowałoby się na wydrukowanym teście?	13,10% (11)	16,67% (14)	38,10% (32)	22,62% (19)	9,52% (8)
korzystasz z translatora, kiedy czytasz tekst po polsku?	0	2,38% (2)	28,57% (24)	28,57% (24)	40,48% (34)

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że uczący się w przeważającej większości deklarują uczciwe podejście do zdawania egzaminów zdalnych, bez wspomagania się informacjami ze stron internetowych, korzystania z translatorów czy konsultowania odpowiedzi z innymi zdającymi. Równocześnie nie postrzegają testów online jako takich, których rezultaty są mniej wiarygodne czy miarodajne. Tym samym zamiast stawiać na kontrolę, warto zwrócić uwagę na mobilizowanie słuchaczy do systematycznej pracy i podnoszenia kompetencji językowych, co samo w sobie powinno dawać im satysfakcję. Można oczywiście wykorzystywać platformy czy programy przeznaczone do testowania online, ale zawsze należy przećwiczyć ich funkcjonowanie jeszcze przed egzaminem, żeby uniknąć niepotrzebnych problemów technicznych, które są stresujące zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli. Trzeba mieć jednak świadomość, wynikającą chociażby z obserwacji własnych i innych nauczycieli, że mimo coraz bardziej rozwiniętych technologii nie jesteśmy w stanie zupełnie wyeliminować nieuczciwego zachowania, dlatego lepiej skupić się na kształtowaniu odpowiednich postaw i motywacji wśród zdających. Warto zaś podnosić jakość aspektu technicznego w przebiegu egzaminu online. Należy zadbać o stronę graficzną, aby tekst i zadania były prezentowane czytelnie, najlepiej równolegle po dwóch stronach ekranu. Jeśli to możliwe, warto, aby podczas testu uczący się mogli wrócić do poprzednich zadań, gdyż brak takiej możliwości jest dodatkowo stresujący. Ułatwieniem byłaby możliwość zakreślania i wyróżniania w tekście wybranych fragmentów czy słów kluczowych, a także sporządzanie notatek na tekście. Najlepiej także zrezygnować z pytań otwartych, aby wyeliminować trudności związane z korzystaniem z polskiej klawiatury. Warto przeprowadzić z uczącymi się test próbny i omówić sposób postępowania na wypadek problemów technicznych leżących zarówno po stronie zdającego, jak i wynikających z niewłaściwego działania platformy, na której przeprowadzany jest egzamin. Należy także zrewidować i poszerzyć repertuar strategii czytania ze zrozumieniem oraz strategii egzaminacyjnych, które się omawia i trenuje wraz z uczącymi się. Wszystkie te zabiegi powinny skutkować oswojeniem się zdających z nowym środowiskiem testowania, tak aby aspekty techniczne miały jak najmniejszy wpływ na osiągane przez nich rezultaty.

Podsumowanie

Mając nadzieję na przejściowy charakter sytuacji pandemii COVID-19, w której zarówno nauczyciele, jak i uczący się są niejako zmuszeni do pracy w środowisku cyfrowym, warto wykorzystać pewne wypracowane rozwiązania, które znajdą zastosowanie w przyszłych działaniach edukacyjnych. W ten sposób będzie można w szerszym zakresie włączać nowe technologie w proces uczenia i testowania. Proces ten będzie wymagał od autorów testów zweryfikowania sposobu ich przygotowania w niemal wszystkich aspektach, z uwzględnieniem oczekiwań uczących się, wyrażonych m.in. podczas przytoczonych badań ankietowych. Pomogą w tym szkolenia przeznaczone dla nauczycieli, a także systematyczne wdrażanie uczących się do zdawania testów online.

BIBLIOGRAFIA

→ Bachman, L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

→ Banach, M., Bucko, D. (2019), *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

→ *Egzaminy online – Jak je zabezpieczyć? Moodle™ 3.9 i SEB*, <bit.ly/3CCKy6U>, [dostęp: 14 czerwca 2022].

→ Malec, W. (2020), *Computer-Based Testing: A Necessary Evil or a Sensible Choice?*, „The Modern Higher Education Review", nr 5, s. 100–113.

→ Marczak, M., Krajka, J., Malec, W. (2016). *Web-based assessment and language teachers – from Moodle to WebClass*, „International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning", nr 26(1), s. 44–59.

→ Niemierko, B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

→ Prizel-Kania, A. (2017), *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo – badanie opinii nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 88–92.

→ Prizel-Kania, A. (2021), *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość*, „Postscrpitum Polonistyczne", nr 2(28), s. 1–16.

→ Seretny, A. (2004), *Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, s. 63–78.

DR DOMINIKA BUCKO Egzaminatorka oraz autorka zadań certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół trzech zagadnień: nauczania wspomaganego komputerowo, strategii wybieranych przez uczących się oraz podejścia zorientowanego na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Pracuje w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego na poziomie B1

Analiza materiałów przygotowawczych

DOI: 10.47050/jows.2022.3.45-53

Od początku funkcjonowania certyfikacja stanowiła impuls do tworzenia pomocy dydaktycznych uwzględniających standardy egzaminacyjne, w tym zbiorów z zadaniami rozwijającymi sprawności językowe testowane na egzaminie. Tendencja ta przybiera na sile, gdyż – w odpowiedzi na zmiany prawne i potrzeby kandydatów – na rynku wydawniczym pojawiło się w ostatnich kilku latach wiele publikacji skierowanych do osób pragnących ubiegać się o certyfikat znajomości języka polskiego na poziomie B1.

Od 2004 r., gdy po raz pierwszy odbyły się państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, uczący się polszczyzny cudzoziemcy mogą starać się o oficjalne potwierdzenie swoich kompetencji w tym zakresie. Jak wynika z informacji podawanych przez autorów analizujących zagadnienia związane z polskimi egzaminami biegłości (Fiema 2020; Miodunka 2011; 2016; Zarzycka 2016) i z rozmów z samymi kandydatami, za decyzją o przystąpieniu do egzaminu stoją rozmaite powody. Niektórzy kandydaci pragną zdobyć certyfikat dla osobistej satysfakcji – jako zwieńczenie danego etapu w nauce języka, inni wskazują bardziej pragmatyczne cele: edukacyjne, zawodowe lub związane ze statusem migracyjnym, jaki chcieliby posiadać w Polsce. Ta druga grupa jest wśród zdających w ostatnim dziesięcioleciu szczególnie liczna ze względu na uchwalenie przez polski parlament ustaw, zgodnie z którymi warunkiem nabycia przez cudzoziemców pewnych praw w naszym kraju jest m.in. udowodnienie znajomości polszczyzny, np. dzięki zdaniu egzaminu certyfikatowego (zob. Janowska 2022). Ponieważ posiadacz certyfikatu z języka polskiego na poziomie B1[1] spełnia minimalny wymóg dotyczący znajomości języka stawiany obcokrajowcom przy staraniu się przez nich o polskie obywatelstwo i status rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej na terenie Polski[2], egzamin na tym właśnie poziomie cieszy się wśród zdających największą popularnością[3].

Równolegle do wprowadzania rozwiązań legislacyjnych wiążących zdanie egzaminu państwowego z języka polskiego z konkretnymi korzyściami przemianom uległ również sam system certyfikacji (zob. Janowska 2022), regulowany po 2015 r. za pomocą nowych – w stosunku do przepisów obowiązujących w latach 2004–2015 – aktów prawnych[4]. Jak podkreśla Miodunka (2016: 260), od początku funkcjonowania certyfikacja stanowiła impuls m.in. do tworzenia pomocy dydaktycznych uwzględniających standardy egzaminacyjne, w tym zbiorów z zadaniami rozwijającymi sprawności językowe testowane na egzaminie. Tendencja ta jest nadal widoczna, a nawet przybiera na sile, gdyż – w odpowiedzi na opisane wyżej zmiany i potrzeby potencjalnych kandydatów

1 W latach 2004–2015 do egzaminu można było przystąpić na poziomach: podstawowym – B1, średnim ogólnym – B2 i zaawansowanym – C2, z kolei system obowiązujący po 2015 r. przewiduje egzaminy na poziomach od A1 do C2 w grupie dorosłych i od A1 do B2 w grupie dzieci i młodzieży. Poziom B1 w oficjalnych dokumentach określany jest obecnie jako „progowy".

2 O konieczności posiadania dokumentu poświadczającego znajomość języka polskiego mówią: znowelizowana w 2012 r. ustawa z dnia 9 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. z 2022 r. poz. 456) oraz znowelizowana w 2018 r. ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2021 r. poz. 2354 z późn. zm.).

MAŁGORZATA BANACH
Uniwersytet Jagielloński

– na rynku wydawniczym pojawiło się w ostatnich kilku latach wiele publikacji skierowanych wprost do osób przygotowujących się do egzaminu z języka polskiego na poziomie progowym. Nowe pozycje znacznie wzbogacają ofertę dla tych konkretnych odbiorców, przez ponad dekadę najbardziej reprezentatywnym tytułem wydanym bezpośrednio z myślą o nich była bowiem książka *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1* (Achtelik i in. 2009; zob. także Dąbrowska i in. 2005; Butcher i in. 2009)[5].

Nowe publikacje przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1

Wydane w ostatnim okresie materiały podzielić można na kilka kategorii. Są wśród nich: podręcznik kursowy (Łukaszewicz i in. 2022a) wraz z towarzyszącym mu zeszytem ćwiczeń (Łukaszewicz i in. 2022b), pomoce ukierunkowane na rozwijanie sprawności językowych (Januszewicz 2021; Chechłacz i in. 2020; Kiełbas i Siembida 2020; Gruza i Pabiańczyk 2020; Gruza i in. 2022), publikacja skupiająca się na podsystemie gramatycznym (Herrera-Nowak 2021), a także zbiory testów w formacie certyfikatowym (Wilczyńska 2021a; 2021b; Gołębiowska i Grützmacher 2022; Dixon i in. 2021). W tytułach większości tych publikacji znajduje się informacja, że przeznaczone są szczególnie dla osób pragnących uzyskać oficjalne potwierdzenie swoich kompetencji w języku polskim.

W niniejszym artykule omówione zostaną trzy z wymienionych wyżej pozycji, reprezentujące różne kategorie, a mianowicie: *Pisz po polsku! Poradnik, ćwiczenia i przygotowanie do egzaminu* autorstwa Małgorzaty Januszewicz, *Gramopedia. Gramatyka na B1. Kurs przygotowujący do egzaminu certyfikatowego* Magdaleny Herrery-Nowak oraz zbiór testów *Polski na B1. Ćwiczenia przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1* Bereniki Wilczyńskiej. O wyborze dwóch pierwszych tytułów zdecydował fakt, że redakcja tekstów i gramatyka są częściami egzaminu, w których przez lata kandydaci uzyskiwali tradycyjnie najniższe wyniki (zob. Gębal i Miodunka 2020: 142–143; Fiema 2020: 89; Domańska 2010: 583 za: Marzec 2022: 156), stąd zapotrzebowanie na materiały dydaktyczne rysuje się w tym obszarze szczególnie wyraźnie. Z kolei książka Wilczyńskiej zawiera największą spośród wydanych dotychczas zbiorów liczbę testów. Warto nadmienić, że zarówno ta ostania pozycja, jak i poradnik Januszewicz ukazały się nakładem własnym autorek, opracowanie Herrery-Nowak opublikowało zaś wydawnictwo Akademii Języka Polskiego w Gdańsku. Trzy wymienione pomoce przeanalizowano pod kątem ich użyteczności w procesie przygotowania do egzaminu certyfikatowego na poziomie progowym. Wcześniej jednak krótko opisano sam egzamin na tym poziomie.

Egzamin z języka polskiego na poziomie B1

Egzamin z języka polskiego na poziomie B1 składa się z części pisemnej i ustnej. W części pisemnej kompetencje zdających sprawdzane są w czterech modułach: *Rozumienie ze słuchu, Rozumienie tekstów pisanych, Poprawność gramatyczna* i *Pisanie*. Egzamin zamyka część ustna, czyli moduł *Mówienie*. Maksymalny możliwy wynik w każdym module części pisemnej wynosi 30 punktów, a w części ustnej – 40 punktów. Aby otrzymać ocenę pozytywną, zdający musi uzyskać co najmniej 50 proc. możliwych do zdobycia punktów w każdym z pięciu komponentów egzaminu.

Kompetencje oczekiwane od osób przystępujących do egzaminu z języka polskiego na poziomie B1 – podobnie jak i na innych poziomach – zdefiniowane zostały w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, stanowiących załącznik do rozporządzenia ministerialnego (MNiSW 2018: 54–55, 72–83). Dokument zawiera ogólny opis biegłości na tym poziomie, opisy dotyczące umiejętności sprawdzanych w poszczególnych komponentach egzaminu, rodzaje tekstów, których rozumienie lub produkcja mogą być wymagane od

3 Jak wynika z danych zamieszczonych na stronie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, w latach 2004–2014 do egzaminu na poziomie B1 przystąpiły 4703 osoby, co stanowiło około 58 proc. wszystkich zdających w tym okresie (bit.ly/3Q49KXR [dostęp: 6 czerwca 2022]). W 2015 r. poziom podstawowy wybrało 1389 osób (Fiema 2020: 81). Z kolei w latach 2016–2021 kandydaci na poziomie B1 stanowili ponad 82 proc. spośród blisko 36 tysięcy osób przystępujących do egzaminu (Janowska 2022: 17). Jeśli jednak pod uwagę weźmiemy pierwsze lata działania systemu, to się okaże, że ubiegający się o poświadczenie znajomości polszczyzny najczęściej wybierali poziom B2 (zob. Miodunka 2013: 18).

4 Zasady działania certyfikacji wyznaczają obecnie: ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. z 2021 r. poz. 672) oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dz.U. z 2015 r. poz. 2288) i rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego (Dz.U. z 2018 r. poz. 1386).

5 Pomijamy tu podręczniki kursowe i inne pomoce przeznaczone dla uczących się na poziomie B1, zawierające elementy pomocne w przygotowaniu do egzaminu, ale nieskupione na tym celu.

kandydatów, role komunikacyjne, listę zagadnień gramatycznych oraz katalogi: tematyczny i intencjonalno-pojęciowy.

Choć *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowią ramę referencyjną dla autorów zadań i testów, to jednak nie określają szczegółowo formatu poszczególnych modułów egzaminu. Takie informacje osoby zainteresowane zdawaniem egzaminu mogą zdobyć, zapoznając się z przykładowymi testami zamieszczonymi na stronie sekretariatu Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego[6].

6 Dostępne są one pod adresem: bit.ly/3bxqojF [dostęp: 7 czerwca 2022].

Z analizy tych testów oraz z praktyki egzaminacyjnej wynika, że na poziomie B1 w modułach poświęconych recepcji ustnej i pisemnej wykorzystuje się niemal wyłącznie techniki zamknięte. W obu komponentach typowa liczba zadań to pięć, lecz o ile w wypadku *Rozumienia ze słuchu* układ i rodzaj zadań w różnych testach nie zawsze są identyczne, o tyle moduł *Rozumienie tekstów pisanych* ma stały schemat.

Komponent *Poprawność gramatyczna* składa się z ośmiu[7] zadań, wymagających: wyboru lub utworzenia poprawnych form, wstawienia w luki w tekście wyrazów z ramki, transformacji podanych zdań. Zagadnienia, których opanowanie każdorazowo sprawdza się w komponencie, to: deklinacja rzeczowników, przymiotników i zaimków, stopniowanie przymiotników i przysłówków, odmiana czasownika w czasie teraźniejszym i przeszłym lub przyszłym, aspekt i tryby czasownika, użycie spójników, użycie przyimków, proste transformacje składniowe, budowanie pytań.

7 Mimo że test przykładowy z 2017 r. zawiera siedem zadań, to w dwóch późniejszych testach przykładowych, a także w obecnych testach certyfikatowych, w części *Poprawność gramatyczna* pojawia się już osiem zadań.

W części *Pisanie* zdający muszą wybrać jeden spośród trzech zestawów (każdy z nich liczy dwa tematy) i zredagować dwie wypowiedzi o łącznej długości dwustu wyrazów.

Egzamin ustny obejmuje: opis ilustracji, krótką wypowiedź monologową na zadany temat oraz sytuację komunikacyjną wymagającą odegrania wskazanej w wylosowanym zestawie roli w dialogu z egzaminatorem.

Kryteria ewaluacji wybranych pomocy

W refleksji metodyków nad ewaluacją materiałów glottodydaktycznych szczególne miejsce zajmują podręczniki kursowe. To ich przede wszystkim dotyczą rozbudowane listy kryteriów proponowane lub adaptowane przez poszczególnych autorów (zob. Pfeiffer 2001: 177–187; Gębal 2006; Komorowska 2015: 48–54; Kusiak-Pisowacka 2015; Fiema i Janowska 2017; Chłopek 2018: 444–446). Komorowska (2015: 55–57) podaje także pytania przydatne w ocenie materiałów uzupełniających, w tym gramatyk, zwracając uwagę na ich funkcję motywującą i kompensacyjną oraz aspekty merytoryczne.

Analiza trzech omawianych publikacji wymagała zestawienia listy kryteriów, uwzględniającej z jednej strony propozycje przywołanych autorów, szczególnie Pfeiffera (2001), Komorowskiej (2015) i Chłopek (2018), a z drugiej – specyfikę ewaluowanych materiałów, tytułów o bardzo różnym charakterze, lecz stworzonych w podobnym celu: pomocy w przygotowaniach do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego na poziomie B1. Biorąc pod uwagę te czynniki, w ewaluacji zadano następujące pytania:

1. Czy autor zamieszcza informacje na temat kształtu egzaminu i wymagań egzaminacyjnych?
2. Czy publikacja jest zgodna ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych* (pod względem – stosownie do jej specyfiki – tematów, rozwijanych/testowanych umiejętności, zagadnień gramatycznych, rodzaju wypowiedzi pisemnych i ustnych odbieranych i tworzonych, ról komunikacyjnych i funkcji językowych)?
3. Czy format zadań/testów odpowiada formatowi zadań/testów na egzaminie?
4. Czy omawiane zagadnienia są wprowadzane/ćwiczone poprawnie pod względem metodycznym, a więc można zaobserwować – stosownie do rodzaju publikacji – logiczny układ treści, brak błędów merytorycznych, przystępną prezentację materiału, obecność elementów ułatwiających zapamiętywanie, różnorodne i funkcjonalne

ćwiczenia, odpowiednią trudność tekstów i zadań, pokazanie wzorów poszczególnych gatunków lub znaczenia struktur gramatycznych i ich użycia w kontekście?

5. Czy publikacja jest pomocna w pracy nauczyciela?
6. Czy książka umożliwia samodzielną pracę ucznia (dzięki przejrzystym spisowi treści i strukturze, obecności zrozumiałych instrukcji, przykładów, klucza odpowiedzi, transkrypcji nagrań) i czy pomaga rozwijać strategie egzaminacyjne?

W dalszych rozważaniach odpowiedzi na powyższe pytania będą pojawiać się w toku omawiania analizowanych pozycji.

Wyniki analizy wybranych pomocy

Opracowanie *Pisz po polsku*... Małgorzaty Januszewicz (2021), zgodnie z zapowiedzią zawartą w rozszerzonym tytule, ma charakter poradnika. Choć z książki mogą korzystać wszyscy uczący się na poziomie B1, to wyraźnie jest ona zorientowana na potrzeby osób zainteresowanych uzyskaniem certyfikatu. Niemal jedna trzecia publikacji poświęcona jest zagadnieniom ogólnym. Autorka zamieszcza tu rady dla czytelników, w jaki sposób mogą rozwijać swoje kompetencje w zakresie redakcji tekstów, informuje, na co powinni zwrócić uwagę w części *Pisanie* egzaminu, przybliża wstępnie gatunki (pojmowane jako intencje komunikacyjne) mogące pojawić się na egzaminie oraz formy (esemesy, maile, tradycyjne listy) i stosowane w nich konwencje, wyjaśnia zasady użycia stylu oficjalnego i nieoficjalnego, sygnalizuje ponadto rolę ortografii i interpunkcji. Najdłuższa część książki, tzw. *Wzornik*, podzielona została na rozdziały dotyczące poszczególnych gatunków. Każdy z nich wprowadzany jest za pomocą modelowego tekstu (lub – w wypadku wypowiedzi krótszych – dwóch tekstów), po którym następują: wyjaśnienie, jaką funkcję pełni dany rodzaj wypowiedzi, wskazówki na temat jego treści i budowy, zwroty i wyrażenia typowe dla danego gatunku, trzy przykładowe tematy egzaminacyjne realizujące ten wzorzec gatunkowy oraz dwa ćwiczenia, których podstawą są kolejne teksty.

1. W opracowaniu *Pisz po polsku*... znalazły się informacje na temat kształtu certyfikatowego komponentu *Pisanie* na poziomie B1, a także na temat obowiązujących w tym module wymogów i kryteriów oceny. Po informacje na temat struktury całego testu autorka odsyła czytelników poradnika na stronę internetową certyfikacji.
2. Publikacja jest zgodna ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych* pod względem zarówno rodzajów wypowiedzi, jak i tematów, ról oraz funkcji komunikacyjnych. Autorka zamieszcza w niej wszystkie rodzaje tekstów wymaganych na poziomie progowym, a także gratulacje, przeprosiny i podziękowanie. Nie omawia jednak osobno maili ani listów, obecnych w książce jako formy, w ramach których mogą być realizowane określone gatunki (np. zaproszenie, opis).
3. W poradniku nie znajdziemy przykładowego modułu certyfikatowego złożonego z trzech zestawów, w których skład wchodzą po dwa zadania. W kolejnych rozdziałach jednak – obok ćwiczeń zgodnych ze standardami certyfikatowymi w zakresie gatunków i tematyki, lecz nie pod względem formatu[8] – dodatkowo zebrano łącznie 51 propozycji tematów utrzymanych w konwencji egzaminacyjnej. Uczeń korzystający z książki ma zatem możliwość zmierzenia się z tworzeniem wypowiedzi pisemnych zbliżonych do spotykanych w czasie certyfikacji, ale brak pełnych zestawów nie pozwala mu automatycznie przeprowadzić symulacji egzaminu, podczas której mógłby zredagować dwa teksty o łącznej wymaganej długości dwustu wyrazów, równocześnie kontrolując poświęcany na to czas.
4. Treści zawarte w opracowaniu prezentowane są poprawnie pod względem metodycznym, ich układ jest logiczny i przyjazny dla odbiorcy. Autorka dostosowuje język objaśnień do poziomu uczących się, dla których przeznaczony jest poradnik. Publikacja nie zawiera błędów merytorycznych. Przyswajanie i zapamiętywanie informacji ułatwiają także: opisany wyżej czytelny schemat części *Wzornik* (w której użytkownik

8 Ćwiczenia przygotowują do redakcji wypowiedzi pisemnych i wymagają działań na istniejących tekstach, podczas gdy na egzaminie zdający tworzą teksty samodzielnie.

krok po kroku zaznajamia się z kolejnymi gatunkami), przejrzysta szata graficzna, konsekwentne stosowanie oznaczeń i wyróżnień, duża liczba tekstów modelowych, stanowiących dla uczniów punkt odniesienia (zwłaszcza w wypadku form krótkich) przy redakcji własnych tekstów, podanie zwrotów często stosowanych w poszczególnych gatunkach. W wypadku pozdrowień i gratulacji odczuwalny jest jednak brak tekstów – w części wprowadzającej lub w ćwiczeniach na końcu rozdziału – w odmianie formalnej, a takie zadanie znajduje się chociażby wśród tematów przykładowych, odwołujących się wprost do formatu egzaminu certyfikatowego. Ćwiczenia zamieszczone w tomie reprezentują przede wszystkim techniki pisania kontrolowanego, pula ich typów jest zatem nieco ograniczona (są to najczęściej różne warianty zadań wymagających uzupełnienia luk w tekście lub jego uporządkowania), lecz dobrze spełniają one funkcję aktywnej ekspozycji uczącego się na przykłady analizowanych gatunków wypowiedzi. Warto to podkreślić, gdyż w poradnikach (w odróżnieniu od podręczników) na temat pisania skierowanych do rodzimych użytkowników języka niekiedy brakuje w ogóle zadań tego rodzaju[9]. Niektóre z ćwiczeń proponowanych w omawianej publikacji wydają się jednak za trudne dla użytkowników języka polskiego na poziomie B1[10].

5. Z pozycji *Pisz po polsku*... mogą korzystać nauczyciele, zwłaszcza przygotowujący swoich uczniów do egzaminu, traktując ją jako źródło wskazówek, zadań czy tematów wypracowań, choć nie należy postrzegać poszczególnych rozdziałów jako kompletnych scenariuszy zajęć. Stworzenie takich materiałów nie było zresztą zamiarem autorki.
6. Wspominane już cechy – jasny, rozbudowany komentarz i czytelna struktura, a także przejrzysty spis treści, zrozumiałe instrukcje, przykłady i obecność klucza – stanowią niewątpliwą pomoc w samodzielnej pracy ucznia na etapie poznawania danego gatunku i ćwiczeń na istniejących tekstach. Z punktu widzenia uczącego się bardzo cenne są także wskazówki na temat strategii egzaminacyjnych, objaśnienia dotyczące form, intencji komunikacyjnych oraz różnic między rejestrem formalnym i nieformalnym czy podpowiedzi w zakresie sposobów rozwijania kompetencji tekstotwórczej. Ważną rolę odgrywają również zawarte w części ogólnej ćwiczenia diagnostyczne, pozwalające uczącym się zweryfikować rozumienie danego problemu lub dokonać oceny swoich umiejętności. Gdy użytkownik publikacji będzie jednak redagował własne teksty, np. inspirując się proponowanymi przez autorkę tematami przykładowymi, powinien zwrócić się do nauczyciela z prośbą o ich korektę.

Gramopedia... Magdaleny Herrery-Nowak (2021) to propozycja systematyzująca wiedzę z gramatyki na poziomie B1, stworzona z myślą o samoukach lub uczestnikach kursów przygotowawczych do egzaminu. Kolejne rozdziały podzielone są na część teoretyczną, zawierającą prezentację danego problemu, i na część praktyczną, w której znajdują się ćwiczenia automatyzujące użycie tej struktury. Dodatkowo autorka zamieszcza sekcje z ćwiczeniami podsumowującymi powiązane tematy, a także dwa przykładowe testy z gramatyki.

1. W jednym z końcowych rozdziałów książki autorka bardzo krótko omawia kształt części *Poprawność gramatyczna* na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego na poziomie B1 (nie przybliżając jego innych komponentów), zwraca przy tym uwagę na czas poświęcony na rozwiązanie testu gramatycznego, typy zadań, punktację i warunki zaliczenia modułu. Wskazuje ponadto ogólnie, że zakres testowanych na egzaminie treści wyznaczają określone akty prawne, na których opierała się, przygotowując opracowanie, nie wymienia ich jednak.
2. Publikacja uwzględnia *Standardy wymagań egzaminacyjnych* i zawiera kluczowe zagadnienia wyliczane w tym dokumencie i testowane w ramach certyfikacji (w tym: przypadki, koniugacje, czasy, aspekt, tryby, zaimki, stopniowanie przymiotników i przysłówków oraz spójniki), choć pomija niektóre mniej regularne zjawiska gramatyczne[11]. Również rodzaje i tematy tekstów stanowiących bazę ćwiczeń, wyrażane w nich funkcje językowe i role komunikacyjne wpisują się w wymogi certyfikacji na poziomie progowym.

9 Autorzy ograniczają się np. do prezentacji tekstu modelowego i wskazówek dotyczących jego redakcji oraz zaproponowania przykładowych tematów, które osoba sięgająca po poradnik może spróbować napisać.

10 Mowa tu o niektórych ćwiczeniach wymagających samodzielnego uzupełniania brakujących słów w tekście, rozdzielania tekstów czy układania rozsypanych fragmentów.

11 Jak choćby odmiana rzeczowników męskich zakończonych na -a, biernik rzeczowników żeńskich zakończonych na spółgłoskę (typu *noc*, *twarz*) oraz rzeczownika *pani*.

3. Wiele ćwiczeń zamieszczonych w książce nawiązuje wprost do formatu zadań certyfikatowych w części *Poprawność gramatyczna*, w tym m.in. ćwiczenia wymagające budowania pytań i transformacji składniowej zdań[12]. Oba testy przykładowe z gramatyki ujęte na końcu książki wzorowane są na teście egzaminacyjnym w formacie z 2017 r.[13]
4. Prezentowany w publikacji materiał gramatyczny został logicznie uporządkowany i przystępnie przedstawiony z wykorzystaniem czytelnych tabel i kolorowych wyróżnień. W części teoretycznej rozdziałów omawiane jest znaczenie i użycie wprowadzanych struktur, choć dla niektórych użytkowników opracowania mankamentem metodycznym będzie brak tekstów na początku każdej prezentacji, ukazujących daną formę w kontekście. Autorka przyznaje we wstępie, że celowo posługuje się uproszczeniami, co niekiedy może budzić wątpliwości, lecz ma pewne uzasadnienie dydaktyczne[14], gdyż na tym poziomie można w wielu sytuacjach skupić się na formach najbardziej reprezentatywnych dla danej kategorii (zwłaszcza że na egzaminie sprawdza się opanowanie struktur regularnych lub często używanych), a funkcjonalność opisu ma pierwszeństwo nad jego kompletnością czy idealną zgodnością z akademicką gramatyką deskryptywną. W publikacji znalazły się jednak także pomyłki merytoryczne i niekonsekwencje, które należałoby poprawić w kolejnych wydaniach[15]. Ćwiczenia wykorzystane w kolejnych rozdziałach książki przeznaczone są właściwie do użytku w fazie automatyzacji i ułożone w kolejności od łatwiejszych do trudniejszych, lecz nie przekraczają stopnia trudności właściwego dla poziomu B1. Oparte są na izolowanych zdaniach oraz na krótkich tekstach, cechują się różnorodnością, odpowiednią funkcjonalnością (jest ona najwyższa w wypadku zadań bazujących na tekstach) i wymagają zarówno wyboru poprawnej odpowiedzi, układania bądź łączenia elementów, jak i tworzenia form.
5. *Gramopedia*... może stanowić źródło ćwiczeń automatyzujących i zadań testowych dla nauczyciela nie tylko na kursach bezpośrednio przygotowujących do egzaminu, ale także w ramach klasycznych zajęć z języka polskiego na poziomie B1. W części wprowadzającej uczący znajdzie pomysły na wykorzystanie proponowanych w publikacji ćwiczeń w sposób aktywizujący studentów. Sięgając po schematy i tabelki zawarte w części teoretycznej z myślą o ich wykorzystaniu na zajęciach, powinien on jednak dokonać ich uważnej analizy pod kątem poprawności merytorycznej i przyjętego przez autorkę ujęcia danego problemu.
6. Elementy wspierające samodzielną pracę uczącego się z omawianą pomocą to: czytelny spis treści, zawarte we wprowadzeniu krótkie wskazówki dla samouka, uporządkowana struktura uwzględniająca podział każdego tematu na część wykładową i ćwiczeniową, przejrzysta szata graficzna, język dostosowany do poziomu docelowych użytkowników, jasne instrukcje, obecność przykładów i klucza odpowiedzi do zadań. Wspominane wcześniej usterki i błędy w prezentacji materiału gramatycznego obniżają jednak przydatność części teoretycznej książki dla studentów korzystających z niej bez nauczyciela. W opracowaniu nie znajdą oni również wskazówek na temat strategii egzaminacyjnych.

Ostatnia z analizowanych publikacji, *Polski na B1*... Bereniki Wilczyńskiej (2021a; 2021b), ma nieco inny charakter od poprzednio omówionych. Autorka skonstruowała siedem przykładowych egzaminów złożonych ze wszystkich pięciu komponentów tworzących test certyfikatowy oraz piętnaście dodatkowych zestawów z mówienia. Publikacji towarzyszą nagrania do części *Rozumienie ze słuchu* wszystkich testów (Wilczyńska 2021b).

1. Na początku zbioru autorka przybliża odbiorcy egzamin certyfikatowy, omawiając krótko jego strukturę, format zadań, czas trwania poszczególnych modułów i progi zaliczenia, podaje również adres strony internetowej certyfikacji, do której odsyła zainteresowanych po bardziej szczegółowe informacje. Dodatkowo w różnych komponentach kolejnych testów umieszcza, wyodrębnione graficznie, rozmaite wyjaśnienia dotyczące wymagań egzaminacyjnych, przebiegu egzaminu i kryteriów oceny.

12 Warto podkreślić obecność w opracowaniu tych dwóch typów zadań, gdyż w pomocach do gramatyki polskiej dla cudzoziemców nie były one do niedawna popularne.

13 Zawierają więc siedem, a nie osiem zadań.

14 Przykładem może być pominięcie wspominanych rzeczowników męskich zakończonych na *-a* we wzorach odmiany czy wyodrębnienie końcówki *-ie* (w odróżnieniu od *-e*) w miejscowniku liczby pojedynczej.

15 Chodzi m.in. o błędy w tabelach z końcówkami miejscownika i celownika, niekonsekwentne oddzielanie tematu czasownika i końcówek w jego odmianie (np. *tańcz-ysz*, ale później: *tańczy-my*, *tańczy-cie*, analogicznie więc uczący się mogliby utworzyć formy: *milcz-ysz*, lecz *milcze-my** itd.), sporadyczne użycie nieistniejących form (*centrze** – od *centrum*, *kursi** – od *kurs*) w ćwiczeniach.

2. Publikacja jest oparta na *Standardach wymagań egzaminacyjnych* w zakresie przewidzianym dla poziomu B1 pod względem zarówno testowanych umiejętności i zagadnień gramatycznych, jak i rodzajów wypowiedzi pisemnych i ustnych, które uczący się ma odebrać lub wyprodukować, ich tematów, intencji i ról komunikacyjnych. W modułach *Pisanie* znalazły się zadania obejmujące niemal wszystkie gatunki, które powinien umieć zredagować zdający. W zbiorze można jednak dostrzec także elementy z wyższego poziomu, szczególnie jeśli chodzi o tematy pojedynczych tekstów (np. uzależnienia, rozwój techniki) czy słownictwo opisujące funkcje językowe[16].
3. Poszczególne moduły testów i ich zadania są zgodne z formatem egzaminacyjnym[17], łącznie w zbiorze znajduje się zatem aż 161 zadań służących jako trening dla potencjalnych zdających.
4. Zbiór został opracowany starannie pod względem metodycznym i edycyjnym. Układ materiału jest przejrzysty i logiczny (zaproponowane testy przykładowe – stosownie do charakteru publikacji – odzwierciedlają schemat egzaminu państwowego, w przygotowaniach do którego mają stanowić pomoc). Wskazówki dla zdających zostały sformułowane jasno i są dostosowane do ich poziomu językowego. Testy cechuje duża różnorodność tematyczna, ćwiczenia – z niewielkimi wyjątkami – odpowiadają pod względem stopnia trudności swoim odpowiednikom z testów certyfikatowych[18] i z punktu widzenia treningu egzaminacyjnego odznaczają się wysoką funkcjonalnością. Drobne uwagi konstrukcyjne dotyczą kilku zadań na rozumienie ze słuchu posługujących się techniką prawda/fałsz, w których wątpliwości może budzić status pojedynczych jednostek (wydaje się, że mieszczą się one raczej w – nieuwzględnianej w zbiorze, podobnie jak na teście na poziomie B1 – kategorii „brak informacji" niż „fałsz"). W module *Pisanie* z kolei często proponowaną przez autorkę formą jest mail, lecz na egzaminie – inaczej niż w analizowanym zbiorze – nie mógłby się on pojawić w różnych zestawach tego komponentu podczas jednej sesji.
5. Publikacja ma dużą wartość dla lektorów, którzy pracują z osobami i całymi grupami pragnącymi ubiegać się o certyfikat na poziomie B1 i chcą zapewnić im jak najwięcej autentycznej praktyki. Dostępność zbioru zawierającego dużą liczbę testów, ćwiczeń i zestawów z mówienia, odpowiadających formatem zadaniom certyfikatowym, stanowi dla uczących niewątpliwe odciążenie.
6. Książka umożliwia uczniom samodzielną naukę, zawiera bowiem m.in. przykłady, klucz odpowiedzi do części testowych oraz transkrypcje nagrań z zaznaczonymi fragmentami, do których odnoszą się pytania w zadaniach na rozumienie ze słuchu. Dzięki takiemu opracowaniu transkrypcji uczący się po rozwiązaniu zadania może w razie wątpliwości szybko ustalić, dlaczego dana odpowiedź jest poprawna. Oznaczenia stron za pomocą numeru rozwiązywanego egzaminu i symbolu komponentu pomagają z kolei łatwo orientować się w zbiorze. Użytecznym elementem są ponadto obecne w różnych miejscach praktyczne sugestie dla przyszłych zdających, dotyczące zarówno strategii egzaminacyjnych, jak i strategii uczenia się. Publikacja nie tylko rozwija wymagane od kandydatów umiejętności, ale także pozwala im oswoić się ze strukturą testu certyfikatowego i wdrożyć się do rozwiązywania typowych dla niego zadań. Pomoc nauczyciela jest wskazana w ocenie kompetencji uczącego się w modułach *Pisanie* i *Mówienie*.

Podsumowanie

Wzrastające zainteresowanie egzaminami certyfikatowymi z języka polskiego przekłada się m.in. na powstawanie coraz większej liczby materiałów glottodydaktycznych do nauki polszczyzny – w tym opracowań służących w pierwszej kolejności przygotowaniu cudzoziemców do egzaminu – publikowanych nie tylko w głównych ośrodkach akademickich, ale także przez mniejsze wydawnictwa i niezależnych autorów. Zjawisko to należy ocenić pozytywnie. Spoglądający do niedawna z zazdrością na nauczycieli innych języków lektorzy języka

16 W niektórych jednostkach na rozumienie ze słuchu testujących recepcję pojedynczych wypowiedzi wśród możliwości do wyboru pojawiają się np. *skarga, nagana, ostrzeżenie*.

17 Trzeba tu dodać, że w części *Rozumienie ze słuchu* autorka stosuje dwa możliwe schematy budowy testu, co nie wyczerpuje wszystkich możliwości, gdyż moduł – jak zaznaczono wcześniej – nie ma stałej struktury. W każdym teście w części *Poprawność gramatyczna* w zadaniu na odmianę czasowników obecny jest wariant sprawdzający znajomość czasu teraźniejszego i przyszłego, dominujący w momencie powstawania zbioru (na egzaminie pojawia się również niekiedy wersja z czasem przeszłym zamiast przyszłego).

18 Pewne ćwiczenia w module *Rozumienie ze słuchu* (jednostki testu na dobieranie informacji i dobieranie wielokrotne) są nieco łatwiejsze niż w oryginalnych testach certyfikatowych. Część tekstów w komponencie sprawdzającym recepcję pisemną jest zaś trochę trudniejsza niż teksty z egzaminu (można to uznać jednak za ich zaletę).

polskiego mogą bowiem obecnie wybierać spośród coraz liczniej dostępnych na rynku tytułów. Sięgając po dany podręcznik lub polecając go swoim studentom, uczący powinni jednak umieć ocenić jego użyteczność. Przedstawione powyżej rozważania mogą pomóc nauczycielom wyrobić sobie opinię na temat omawianych publikacji, a także dostarczyć narzędzi ewaluacji innych pozycji o podobnym charakterze.

BIBLIOGRAFIA

→ Achtelik, A., Hajduk-Gawron, W., Madeja, A., Świątek, M. (2009), *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Kraków: Universitas.

→ Butcher, A., Maliszewski, B., Przechodzka, A., Rzeszutko-Iwan, M., Trębska-Kerntopf, A. (2009), *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

→ Chechłacz, P., Komorowska, E., Kowalska, M., Maślankiewicz-Pagacz, E., Neszew, V., Olechowska, M., Rosińska, K., Siembida, M. (2020), *B1 – piszę, mówię i zdaję! Formy wypowiedzi pisemnych i ustnych na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Linguae Mundi.

→ Chłopek, Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

→ Dąbrowska, A., Burzyńska-Kamieniecka, A., Dobesz, U., Pasieka, M. (2005), *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.

→ Dixon, A., Jasińska, A., Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2021), *Hurra!!! Po polsku 3. Przykładowe testy certyfikatowe*, Kraków: Prolog.

→ Domańska, A. (2010), *Kogo i jak testujemy w części „Rozumienie ze słuchu" egzaminu certyfikatowego na poziomie B1?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców", t. 17, s. 581–589.

→ Fiema, M., Janowska, I. (2017), *Analiza wybranych pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów*, „Neofilolog", nr 49(1), s. 133–152.

→ Fiema, M. (2020), *Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 73–110.

→ Gębal, P. (2006), *Generacja PLUS*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 88–196.

→ Gębal, P., Miodunka, W. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

→ Gołębiowska, M., Grützmacher, M. (2022), *Testy na 4 pory roku. Zestawy zadań dla osób przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Warszawa: Start Polish.

→ Gruza, D., Pabiańczyk, A. (2020), *Polski do słuchania. Ćwiczenia doskonalące umiejętność rozumienia ze słuchu*, Warszawa: Edu&more.

→ Gruza, D., Muszyńska, K., Pabiańczyk, A. (2022), *Polski do czytania. Ćwiczenia doskonalące umiejętność rozumienia tekstów*, Warszawa: Edu&more.

→ Herrera-Nowak, M. (2021), *Gramopedia. Gramatyka na B1. Kurs przygotowujący do egzaminu certyfikatowego*, Gdańsk: Akademia Języka Polskiego.

→ Janowska, I. (2022), *„Zaanektowany" system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny*, „Poradnik Językowy", nr 4, s. 7–20.

→ Januszewicz, M. (2021), *Pisz po polsku. Poradnik, ćwiczenia i przygotowanie do egzaminu*, Jelenia Góra: JĘZYK POLSKI Małgorzata Januszewicz.

→ Kiełbas, J., Siembida, M. (2020), *„Setka" na mówienie*, <studypolish.online/mowienie/b1/setka-na-mowienie>, [dostęp: 2 czerwca 2022].

→ Komorowska, H. (2015), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

→ Kusiak-Pisowacka, M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka Stosowana", nr 3(14), s. 65–75.
→ Łukaszewicz, B., Yaumen, N., Święcka, A., Garncarek, P. (2022a), *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1*, Warszawa: Start Polish.
→ Łukaszewicz, B., Święcka, A., Garncarek, P. (2022b), *Zdaj się na polski! Zeszyt ćwiczeń B1*, Warszawa: Start Polish.
→ Marzec, U., (2022), *Znajomość języka polskiego kandydatów włoskich zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)* [niepublikowana rozprawa doktorska], Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
→ Miodunka, W. (2011), *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski", nr 91(4), s. 250–262.
→ Miodunka, W. (2013), *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 16–22.
→ Miodunka, W. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
→ Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
→ Wilczyńska, B. (2021a), *Polski na B1. Ćwiczenia przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1*, Warszawa: HelloPolish.
→ Wilczyńska B., (2021b), *Polski na B1. Nagrania do książki*, <hellopolish.pl/polski-na-b1>, [dostęp: 11 czerwca 2022].
→ Zarzycka, G. (2016), *Wpływ egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN", t. 62, s. 215–228.

NETOGRAFIA

→ <certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan>, [dostęp: 7 czerwca 2022].
→ <certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/archiwum-2004-2015/wyniki-egzaminow>, [dostęp: 6 czerwca 2022].

AKTY PRAWNE

→ Ustawa z dnia 9 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. z 2022 r. poz. 456).
→ Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2021 r. poz. 2354, z późn. zm.).
→ Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. z 2021 r. poz. 672).
→ MNiSW (2015) – Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dz.U. z 2015 r. poz. 2288).
→ MNiSW (2018) – Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego (Dz.U. z 2018 r. poz. 1386).

DR MAŁGORZATA BANACH Absolwentka filologii polskiej o specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, pracownik badawczo-dydaktyczny Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracowała jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Udine (Włochy). Jest autorką zadań certyfikatowych oraz egzaminatorką podczas państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą sprawności czytania, glottodydaktyki porównawczej, testowania znajomości języków obcych.

Dualne kształcenie językowe

Propozycja organizacji nauczania dwujęzycznego włączającego uczniów-migrantów

DOI: 10.47050/jows.2022.3.55-62

Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie czytelnikowi idei dualnego kształcenia językowego. Artykuł został napisany na podstawie obserwacji przeprowadzonych w szkołach podstawowych podczas stypendium Fulbright Senior Award w Teksasie w Stanach Zjednoczonych w semestrze zimowym 2021/2022. Autorka uważa, że formy kształcenia dualnego jedno- i dwukierunkowego mogą znaleźć zastosowanie również w szkołach w Polsce, jeśli zostaną spełnione określone warunki systemowe

Obecnie programy kształcenia w Polsce są skonstruowane tak, aby asymilować grupy zróżnicowane kulturowo w ramach głównego nurtu kształcenia, nie uwzględniając różnorodności kulturowej i językowej uczniów. Jednak w świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi Rzeczpospolita Polska zobowiązana jest do „umożliwiania członkom mniejszości narodowych i etnicznych podtrzymywania tożsamości narodowej i językowej poprzez organizowanie nauczania języka mniejszości". Uczniowie będący migrantami posiadającymi słabą znajomość języka polskiego są uprawnieni do trzech godzin tygodniowo dodatkowych zajęć językowych[1]. Od początku swojej edukacji mogą być włączani do zajęć z rówieśnikami z Polski lub trafić do tzw. oddziałów przygotowawczych, w których, zgodnie ze wspomnianą podstawą prawną, umieszcza się uczniów cudzoziemskich nieznających języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Należy podkreślić, że dzieci trafiają tam często bez diagnozy, ponieważ brakuje narzędzi, by ją przeprowadzić. Rozporządzenie pozostawia dowolność placówkom edukacyjnym co do sposobu sprawdzania kompetencji szkolnych ucznia. Najczęstszym problemem jest niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanych kulturowo klasach z uczniami obcojęzycznymi, choć można zauważyć stopniową poprawę sytuacji w tej kwestii.

W oddziałach przygotowawczych powinno się oferować uczniom naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego oraz naukę języka polskiego w ramach dodatkowych zajęć lekcyjnych. Jednak nauka w oddziałach przygotowawczych nie kończy się uzyskaniem świadectwa klasyfikującego uczniów do kolejnej klasy, gdyż:

- uczniowie ci nie są w stanie zrealizować założeń podstawy programowej ze względu na znajomość języka na niewystarczająco zaawansowanym poziomie,
- często umieszcza się w nich dzieci z różnych roczników.

Rola tych oddziałów polega więc w głównej mierze na nauczaniu języka polskiego jako drugiego i ma umożliwić dzieciom dołączenie do klas z uczniami polskojęzycznymi w późniejszym czasie. Istotne jest przy tym, czy w procesie nauki języka drugiego uczeń rozwija głównie sprawności komunikacyjne w zakresie spraw codziennych (*basic interpersonal communication skills*, BICS), czy też uwzględnia się pracę nad treściami programowymi i językiem abstrakcyjnym, rozwijając przy tym tzw. umiejętności akademickie uczniów, niezbędne do odniesienia sukcesu w nauce (*cognitive academic language proficiency*, CALP)[2].

1 W oddziale przygotowawczym w ramach tygodniowego wymiaru godzin, o którym mowa w ust. 5 rozporządzenia, prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 92 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, w wymiarze nie mniejszym niż trzy godziny tygodniowo.

BARBARA MUSZYŃSKA
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Czas, jaki uczeń spędza w klasie w oddziale przygotowawczym, zależy od decyzji rady pedagogicznej danej szkoły. Należy pamiętać, że prawo polskie wprowadza ograniczenie pobytu ucznia w takim oddziale do dwóch lat (mówi o tym art. 13 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe). Co istotne, czas przebywania dziecka w źle zorganizowanym oddziale przygotowawczym może przyczynić się do zahamowania rozwoju kompetencji i umiejętności szkolnych oraz przyswajania wiedzy, bez których szanse na sukces szkolny ulegają zdecydowanemu zmniejszeniu (Treska 2017). Nauka w oddziałach przygotowawczych zbliżona jest do modelu edukacji dwujęzycznej przejściowej (*transitional bilingual education*), w której język i kultura większości są uważane za nadrzędne, a język ojczysty na początku nauki stanowi jedynie narzędzie wspomagające przyswajanie języka drugiego. Celem nie jest ani podtrzymywanie, ani tym bardziej rozwijanie języka natywnego uczniów. Jeśli można mówić o zaletach takiej formy kształcenia, to niewątpliwie jest nią fakt, że początkowy szok kulturowy i alienacja, jakich doświadczają osoby, które przenoszą się do innego kraju, są w dużej mierze wyeliminowane dzięki używaniu języka ojczystego dziecka na początkowym etapie nauki w nowym środowisku (Muszyńska 2021). W Polsce nadal rzadkością jest organizacja nauki w języku dzieci nowo przybyłych podczas lekcji obowiązkowych (Treska 2017), gdyż nasz kraj nie był do tej pory krajem przyjmującym na dużą skalę. Być może stworzenie jedno- i (lub) dwukierunkowych programów kształcenia przystosowanych do polskich wymagań szkolnych mogłoby być początkiem wprowadzenia nowych standardów kształcenia, które stanowiłyby drogowskaz dla nauczycieli w pracy z uczniami cudzoziemskimi, umocniły sytuację tychże uczniów i ich rodzin w polskich szkołach i społecznościach lokalnych oraz umożliwiły klasyfikację uczniów z klasy do klasy już na wczesnym etapie kształcenia. Stworzenie odpowiednich programów kształcenia, materiałów dydaktycznych oraz systemu kształcenia nauczycieli to proces niewątpliwie długi i złożony, lecz równie często pożądany przez środowisko lokalne. Jest to proces, w który powinni się zaangażować szkoła, nauczyciele przedmiotowi i językowi, specjaliści, rodzice, władze lokalne i badacze. Warto więc przyjrzeć się w tym zakresie rozwiązaniom wypracowanym w krajach o długiej tradycji emigracyjnej, np. w Stanach Zjednoczonych.

Dualne kształcenie językowe w Teksasie w Stanach Zjednoczonych

Edukacja dwujęzyczna w Teksasie została wprowadzona w 1973 r. na podstawie dokumentu *Bilingual Education and Training Act* podpisanego przez gubernatora Dolpha Brisco'ego. W stanie Teksas jest ona definiowana jako pełnowymiarowe nauczanie w dwóch językach, zapewniające naukę podstawowych umiejętności w języku ojczystym uczniów i uwzględniające aspekty kulturowe ich pochodzenia. Szkoły w Teksasie znane są ze współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego w zakresie rozwoju nauczycieli, ale także z procesu ulepszania i przeprojektowywania programów nauczania na drodze ku równości, integracji i sprawiedliwości społecznej dla wszystkich (Babino i Stewart 2020; Lozada i in. 2021). Obecnie dane o zapisach do szkół publicznych w Teksasie są wykorzystywane na poziomie regionalnym i stanowym do planowania polityki edukacyjnej, administracji i badań. Prawo tego stanu mówi o tym, że „wyniki dotyczące przyjętych wskaźników osiągnięć muszą być oparte na informacjach opisanych według [...] pochodzenia etnicznego i statusu społeczno-ekonomicznego" (§39.053 *Texas Education Code* [TEC], 2018).

Dualne programy językowe w Teksasie są podzielone na jedno- i dwukierunkowe (*one- and two-way language immersion programs*). Pierwsze z nich przeznaczone są dla jednojęzycznych i monokulturowych grup uczniów (np. uczniów mówiących tylko po hiszpańsku lub po angielsku), którzy będą uczyć się drugiego języka. Drugi typ kształcenia integruje rodzimych użytkowników języka angielskiego wraz z natywnymi użytkownikami języka hiszpańskiego, którzy razem tworzą klasę dwujęzyczną. Najczęściej w jednej placówce edukacyjnej funkcjonują trzy różne programy kształcenia, jedno- i dwukierunkowe

oraz monojęzyczne, te ostatnie w całości w języku angielskim. Wszystkie wymienione programy wspomagane są przez dodatkowych nauczycieli specjalistów, których rola polega na udzielaniu wsparcia językowego uczniom. Aby osiągnąć pełną biegłość w drugim języku, uczniowie potrzebują go na wczesnym etapie nauki, konieczna jest także diagnoza stopnia znajomości pierwszego języka, w tym umiejętności czytania i pisania w języku ojczystym, gdyż te przekładają się bezpośrednio na osiąganie kompetencji czytelniczych w drugim języku. Zarówno jedno-, jak i dwukierunkowe programy nauczania mogą różnić się od siebie pod względem czasu przeznaczonego na każdy język. Dwa podstawowe modele to 90-10 i 50-50 (Gómez 2006) (tabela 2).

Celem kształcenia jednokierunkowych programów szkolnych dla uczniów będących migrantami (*emergent bilinguals*) jest stopniowe wdrażanie uczniów do systemu edukacji w danym kraju przy jednoczesnym utrzymaniu tożsamości kulturowej oraz rozwijaniu kompetencji w języku ojczystym. Programy te zapewniają możliwość klasyfikacji z klasy do klasy od początku pobierania nauki w szkole. Nauczyciel pracujący z grupą uczniów cudzoziemskich powinien znać oba języki wykorzystywane w kształceniu podczas zajęć.

Głównym założeniem dwukierunkowego kształcenia językowego jest rozwijanie dwujęzyczności i kształtowanie kompetencji międzykulturowych, doskonalenie umiejętności komunikowania się oraz pogłębianie wiedzy przedmiotowej w obu językach (Gómez i in. 2005). Zajęcia zazwyczaj prowadzone są przez dwóch nauczycieli posługujących się oboma językami. Programy te są odpowiednie dla uczniów, którzy nie posiadają znajomości drugiego języka lub znają go w niewystarczającym stopniu. Dotyczy to zarówno uczniów migrantów, jak i Amerykanów (lub uczniów innych narodowości chcących kształcić się w dwóch językach) słabo mówiących w języku hiszpańskim. Dualne programy dwukierunkowe można porównać z powszechnie stosowanym w Europie kształceniem dwujęzycznym elitarnym CLIL (*content and language integrated learning*), czyli zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym.

Powyżej opisane programy jedno- i dwukierunkowe uważane są za sprzyjające dwujęzyczności addytywnej (*additive bilingualism*), ponieważ wspierają rozwój umiejętności językowych w drugim języku, nie próbując wygasić języka ojczystego ani nakazać uczniowi używania wyłącznie języka dominującego (co istotne zwłaszcza w wypadku uczniów cudzoziemskich). Dualne kształcenie pozwala uczniom być dumnymi z tego, że są związani z dwiema kulturami i językami. Badania wykazują również, że uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, a nawet uczniowie z trudnościami w nauce objęci kształceniem specjalnym oraz programem kształcenia dualnego, osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy nieobjęci tym programem w szkole (Genesee 2016). Filozofia leżąca u podstaw tego modelu kształcenia zakłada, że uczniowie mogą efektywnie uczyć się przedmiotów w pierwszym i drugim języku, jeśli zastosuje się odpowiednie strategie nauczania i uczenia się, które wspierają uczącego się drugiego języka w danym obszarze tematycznym. Jak twierdzi Cummins (2000), treści przyswojone w pierwszym języku mają pozytywny wpływ na przyswajanie ich w drugim języku. Uczniom, którzy posiadają kompetencje w języku ojczystym zwłaszcza w obszarach czytania i pisania, łatwiej będą przyswajać drugi język, uczyć się w tym języku oraz osiągać sukcesy szkolne (np. August i Shanahan 2006; Lindholm-Leary 2001). Powodzenie opisanych programów kształcenia wydaje się przejawiać w tym, że cała placówka edukacyjna pracuje na ich sukces. Nauczyciele języków oraz przedmiotów nauczanych w dwóch językach, pracownicy administracyjni, rodziny uczniów, środowisko lokalne oraz badacze są aktywnie zaangażowani w dualne kształcenie uczniów.

Charakterystykę opisanych programów kształcenia ujęto w tabeli 1. Tabela 2 natomiast przedstawia przykładowy podział na przedmioty i języki, ilustrując sposób, w jaki buduje się kapitał językowy uczniów przez lata szkolne.

Tab. 1. Charakterystyka dualnych programów kształcenia

JEDNOKIERUNKOWE PROGRAMY SZKOLNE	DWUKIERUNKOWE PROGRAMY SZKOLNE
Jednorodna językowo grupa: wszyscy uczniowie w klasie władają tym samym językiem ojczystym	Dwie grupy językowe: np. natywni użytkownicy hiszpańskiego wraz z natywnymi użytkownikami angielskiego
W przedszkolu dzieci spędzają 90 proc. czasu, pracując w języku ojczystym, a 10 proc. czasu przeznacza się na pracę w drugim języku. Dotyczy to uczniów cudzoziemskich oraz uczniów anglojęzycznych, którzy w przyszłości chcą zostać włączeni do programu dwukierunkowego w szkole podstawowej, choć nie stanowi to warunku przyjęcia. W pierwszych klasach szkoły podstawowej połowa czasu nauki przeznaczona jest na pracę w jednym z języków, a pozostały czas na naukę w drugim języku. W kolejnych latach proporcje te ulegają zmianie na korzyść języka edukacji, w którym odbywa się kształcenie. Celem kształcenia jest: – dwujęzyczność, umiejętność czytania i pisania w dwóch językach, – kształtowanie pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej, – rozwijanie kompetencji międzykulturowych, – budowanie poczucia własnej wartości u uczniów cudzoziemskich, – zaangażowanie rodzin oraz społeczności lokalnej w życie szkoły. Większość szkół przypisuje język do przedmiotu, np. zajęcia z matematyki odbywają się w języku angielskim, język hiszpański przypisany jest zazwyczaj naukom społecznym. Dodatkowo często stosowaną praktyką jest posługiwanie się tylko jednym z języków w określonym dniu tygodnia (*language of the day*), np. w poniedziałki, środy i piątki wszystkie zajęcia odbywają się w języku angielskim, a we wtorki i w czwartki w języku hiszpańskim. Dotyczy to również rozmów podczas przerw, spotkań, w bibliotece oraz podczas innych szkolnych okazji.	

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Przykładowy tygodniowy rozkład zajęć dualnego kształcenia językowego

	ZERÓWKA I PIERWSZA KLASA	DRUGA KLASA	TRZECIA KLASA	CZWARTA KLASA	PIĄTA I SZÓSTA KLASA
kształcenie językowo-literackie (*language arts*) hiszpański	120 min	90 min	60 min		
kształcenie językowo-literackie (*language arts*) angielski		30 min	60 min	120 min	120 min
matematyka (*maths*) hiszpański angielski	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min
nauki przyrodnicze (*science*) angielski	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min
nauki społeczne (*social studies*) hiszpański	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min
rozwój języka edukacji szkolnej (*academic language development*) hiszpański angielski (lub odwrotnie – w zależności od języka ojczystego uczniów)	30–45 min angielski	30–45 min hiszpański angielski	30–45 min hiszpański angielski	30–45 min hiszpański	30–45 min hiszpański
Wychowanie fizyczne i informatyka prowadzone są w języku angielskim, plastyka i muzyka – w języku hiszpańskim lub angielskim w zależności od potrzeb językowych uczniów.					

Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych obserwacji.

Uczniowie z klas dualnych jednokierunkowych są łączeni z uczniami z klas monojęzycznych na wybranych zajęciach, by ich integrować, stwarzać okazje do poznania się i wspólnej nauki. W klasach dwukierunkowych uczniowie mają przydzielonych tzw. *bilingual buddies*, dwujęzycznych kolegów, z którymi pracują podczas wykonywania pewnych zadań na lekcji w celu wzmocnienia umiejętności językowych w dwóch językach oraz uczenia się od

siebie nawzajem. Ćwiczenia są przygotowane w taki sposób, aby uczniowie musieli uzyskać określone informacje od siebie nawzajem w dwóch językach.

Kształcenie językowo-literackie jest szczególnie ważne w szkole dwujęzycznej, w której nauczyciele muszą brać pod uwagę poziom znajomości języka ojczystego i drugiego języka swoich uczniów i dostosowywać instrukcje oraz zadania do ich potrzeb. Kluczowy jest tu wybór tekstów w języku uczniów będących migrantami i dobranie ich tak, aby stanowiły dobre połączenie z tekstami wymaganymi przez oficjalny program nauczania. Staranne dopasowywanie tekstów, z którymi pracują uczniowie, umożliwia łączenie i porównywanie tematów, gatunków literackich, stylów pisania oraz pozwala na rozważania i refleksję nad tożsamością kulturową uczniów.

Poniżej przedstawiono kilka rozwiązań praktycznych w zakresie nauczania i uczenia się języka oraz kształtowania umiejętności czytania i pisania. Zapewniają one ramy, które pozwalają nauczycielom dostosować działania do zróżnicowanych potrzeb i umiejętności językowych swoich uczniów.

Interesujące rozwiązania programowe

Nauczanie w ramach warsztatów czytelniczych

Podczas tych zajęć uczniowie samodzielnie decydują o tym, co będą czytali, gdyż czytanie książek, które mają głębsze znaczenie dla czytających, sprzyja rozwijaniu umiejętności czytelniczych (Fisher i Ivey 2007) oraz zapobiega czytaniu opracowań książek lub oglądaniu filmów na ich podstawie (Stewart i Genova 2021: 35). Uczniowie czytają w dwóch językach, zaczynając od języka im bliższego. Dzięki temu czytają chętnie nie tylko w klasie podczas lekcji, ale także na przerwach, podczas wycieczek w autobusach oraz w domu (Miller 2009). Nauczyciel rozmawia z uczniami indywidualnie o tym co czytają, angażując ich w krytyczne myślenie o danym tekście, jednocześnie budując wzajemne z nimi relacje. Dodatkowymi czynnościami, jakie wykonuje nauczyciel podczas warsztatów czytelniczych, jest dzielenie się fragmentami książek, opowiadań, wierszy w celu omówienia wybranej techniki czytania czy wykorzystania danego tekstu jako przykładu do rozwijania umiejętności piśmienniczych u uczniów (Stewart i Genova 2021).

W sytuacji, gdy nauczyciel nie zna języka uczniów, może:

- skorzystać z pomocy rodziców ucznia, prosząc ich o czytanie z dzieckiem, a także o przygotowanie materiałów językowych dla swoich dzieci, np. słów kluczy do danego utworu literackiego,
- jeśli w zajęciach uczestniczy dwóch uczniów tej samej narodowości – poprosić ich o współpracę, czytanie tych samych utworów i wzajemną pomoc w dzieleniu się treściami z pozostałymi osobami w klasie,
- do poszczególnych fragmentów książki wykorzystać aplikację Tłumacza Google (skanowane fragmenty tekstu są wyświetlane na telefonie w tłumaczeniu),
- poprosić o pomoc nauczyciela specjalistę wspomagającego uczniów w nauce języka drugiego (specjalista może być obecny podczas lekcji, pomagając uczniom w konstruowaniu wypowiedzi ustnych lub pisemnych).

Nauczanie w ramach warsztatów piśmienniczych

Warsztaty te skupiają się głównie na procesie pisania. Rozwój umiejętności pisania jest szczególnie ważny dla osób uczących się drugiego języka. Celem warsztatów jest wyniesienie sztuki pisania poza podstawę programową i działania *stricte* szkolne. Podobnie jak z czytaniem, uczniowie na początku piszą w języku, który jest im bliższy i wydaje się najodpowiedniejszy do wykonania danego zadania. Ćwiczenia do wykorzystania podczas warsztatów to m.in. (Stewart i Genova 2021: 70–73):

- szybkie pisanie (*quick writes*) – ćwiczenie to sprzyja rozpisaniu się i wzmocnieniu pewności siebie u uczniów. Nauczyciel przedstawia temat w formie oznajmującej lub pytającej i nastawia stoper, następnie zachęca uczniów, aby pisali jak najwięcej w danym czasie w języku, który sami wybiorą. Po zakończeniu pisania nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, co napisali, ale nie sprawdza ich prac, znajomość języka ojczystego uczniów w tym zadaniu nie jest więc konieczna;
- pisanie dziennika (*journal writing*) – jest to bardziej osobista forma pisania. Dobrym pomysłem jest zachęcenie uczniów do ozdabiania swoich dzienników, co może stanowić zalążek rozmowy, która zapoczątkuje proces pisania. Ponieważ ten rodzaj pisania ma osobisty wymiar, nauczyciel nie sprawdza, o czym uczniowie piszą;
- minilekcje (*mini-lessons*) – mini lekcje mogą dotyczyć określonego stylu pisania, gatunku literackiego lub gramatyki w danym języku, tematy często wynikają bezpośrednio z potrzeb uczniów (zagadnień, o których wcześniej czytali, lub ich ciekawości). Podczas takiej lekcji uczniowie powinni mieć możliwość bezpośredniego zastosowania tego, czego się nauczyli.

Różnorodne rozwiązania programowe i dydaktyczne można znaleźć w wielu pracach (zob. np. Calkins i Ehrenworth 2017; Lewison i in. 2014; Lozada i in. 2021; Stewart 2017).

Czy zatem programy szkolne kształcenia jedno- i (lub) dwukierunkowego mogłyby stanowić remedium na klasy przygotowawcze w Polsce? Wydaje się, że wszystko zależy od naszej inwencji twórczej, od zasobów (w tym kadrowych) danej szkoły oraz naszej motywacji do zmian i wprowadzenia nowych form kształcenia korzystnych dla uczniów obcojęzycznych, służących zarówno nauce języka polskiego, jak i rozwijaniu i podtrzymywaniu języka ojczystego oraz kultury i tożsamości uczniów. Dualne programy kształcenia przyczyniają się do kształtowania pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej, poszanowania innych tradycji, innymi słowy – do rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród uczniów należących do kultury dominującej danego kraju. To ważne, zwłaszcza w Polsce, która przez lata była krajem z zasadzie homogenicznym. Uczniowie polscy nie zawsze są więc pozytywnie nastawieni do „innych", czyli kolegów i koleżanek przyjeżdżających z zagranicy i dołączających do ich klasy. Uczniowie cudzoziemscy nieznający języka większości nie mogą zaś uruchomić werbalnych mechanizmów obronnych, aby dać się poznać czy odeprzeć ewentualne ataki. W takich sytuacjach może dochodzić do konfrontacji oraz aktów przemocy w szkole. Jędryka (2021) przytacza wspomnienia uczniów migranckich, którzy byli atakowani słownie i, jak zaznaczali, nie były to słowa ani wyrażenia, które znajdują się w ich podręczniku do nauki języka polskiego jako drugiego.

Języki mniejszości narodowych i uczniów cudzoziemskich powinny znaleźć swoje miejsce w szkole wśród języków obcych, prestiżowych. Świętując np. Dzień Języków Obcych, powinniśmy uwzględnić języki używane w szkole, podnosząc ich status, tak aby uczniowie cudzoziemscy nie wstydzili się nimi władać oraz mogli odczuwać dumę ze swojego pochodzenia, komunikując się w tych językach bez poczucia zagrożenia bycia napiętnowanymi jako niepożądani „inni" czy „obcy". Nie wolno nam dopuścić do sytuacji, w której uczeń ma powody, żeby uważać: „Jestem Ukraińcem, więc nie mam przyjaciół"[3].

Praca z grupami zróżnicowanymi kulturowo wymaga projektowania przemyślanych rozwiązań systemowych (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król 2019). Jedną z możliwych koncepcji jest dualne kształcenie językowe przedstawione w niniejszym artykule, które wykorzystuje potencjał istniejący w grupach zróżnicowanych i skutecznie włącza uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz uczniów mniejszości narodowych do procesu kształcenia obowiązującego w danym kraju, podtrzymując jednocześnie u nich znajomość języka ojczystego i ich tożsamość narodową. W Polsce, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.[4], uczniowie obcojęzyczni są uznawani za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wymagają dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych[5]. Niestety,

3 Słowa wypowiedziane do mnie przez sześcioletniego ucznia włączonego w zajęcia z uczniami z Polski.

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uczeń obcojęzyczny to uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

5 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

w wypadku uczniów cudzoziemskich dostosowanie oznacza zazwyczaj obniżenie wymagań programowych i to, że mogą mieć oni mniejsze szanse na osiąganie sukcesów szkolnych (Dąbrowa i in. 2018), co jest zjawiskiem zgoła niepożądanym. Rozwiązania wypracowane w Stanach Zjednoczonych, po ich odpowiednim przystosowaniu, mogły być tu bardzo pomocne. Jak już wspomniano, uczniowie z trudnościami w nauce objęci kształceniem specjalnym uczestniczący w zajęciach w programach dualnych osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy nieobjęci tymi formami kształcenia w szkole (Genesee 2016).

Jesteśmy w polskim systemie edukacji przyzwyczajeni do pewnej formy kształcenia, nie znaczy to jednak, że nie możemy jej zmienić. Nie zabraniają nam tego ani podstawa programowa, ani rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej określa zadania szkoły w zakresie kształcenia i wychowania, ale nie stanowi o tym, że zajęcia muszą odbywać się w systemie klasowo-lekcyjnym nawet w klasach IV–VIII (Śliwerski i Paluch 2021). Wszystko jest zatem w naszych rękach. Pamiętajmy że „szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią one główną okazję dla młodych ludzi ze społeczności migrantów i społeczności przyjmujących do wzajemnego poznania się i poszanowania" (Zielona Księga 2008).

[Badania do niniejszego artykułu zostały wsparte przez stypendium Fulbright Senior Award, które autorka otrzymała od Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta w 2021 r.]

BIBLIOGRAFIA

→ August, D., Shanahan, T. (2006), Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

→ Babino, A., Stewart, M.A. (2020), *Radicalizing Literacies and Languaging. A Framework Toward Dismantling the Mono-Mainstream Assumption*, London: Palgrave Macmillan.

→ Calkins, L., Ehrenworth, M. (2017), *A Guide to the Reading Workshop, Middle School Grades*, Portsmouth, NH: Heinemann.

→ Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Avon: Multilingual Matters.

→ Dąbrowa, E., Nowak, M., Pawlic-Rafałowska, E., Skiba, E., Wilimborek, B., Wysokińska, M. (2018), *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin. Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli* [publikacja opracowana w ramach międzynarodowego projektu „Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin"], <bit.ly/3Kc1mU8>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].

→ Fisher, D., Ivey, G. (2007), *Farewell to A Farewell to Arms: Deemphasizing the Whole Class Novel*, „Phi Delta Kappan", nr 88(7), s. 494–497.

→ Gómez, L. (2006), *Promising Practices: Dual Language Enrichment For ELL Students K-12*, „TABE Journal", nr 9(1), s. 46–65.

→ Gómez, L., Freeman, D., Freeman, Y. (2005), *Dual language education: A promising 50-50 model*, „Bilingual Research Journal", nr 29(1), s. 145–164.

→ Jędryka, B.K. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

→ Lewison, M., Leland, C., Harste, J.C., (2015), *Creating Critical Classrooms. Reading and Writing with an Edge*, London–New York: Routledge.

→ Lindholm-Leary, K.J. (2001), Dual Language Education, Avon: Multilingual Matters.

→ Lozada, V., Ríos-Jiménez, E., Hansen-Thomas, H., Richins, L.G., South, S. (2021), *Una Noche de Música: Sustaining Our Students' Culture*, „Journal of General Music Education", nr 35(2), s. 13–19.

→ Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, A. (2019), *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
→ Muszyńska, B. (2021), *Zróżnicowane językowo konteksty edukacyjne. Studium pedagogiczno-translingwalne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
→ Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 5–10.
→ Stewart, M.A., Geneva, H. (2021), *But Does This Work With English Learners? A Guide for English Arts Teachers, Grades 6–12*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
→ Stewart, M.A. (2017), *"»I Love This Book Because That's Like Me!« A Multilingual Refugee/Adolescent Girl Responds From Her Home place"*, „International Multilingual Research Journal", nr 11(4), s. 239–254.
→ Śliwerski, B., Paluch, M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
→ Treska, J. (2017), *Przygotowanie system szkolnictwa na przyjęcie uczniów przybyłym z zagranicy – próba porównania rozwiązań szwedzkich i polskich*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

NETOGRAFIA

→ Genesee, F. (2016), *At-Risk Learners and Bilingualism: Is It a Good Idea?*, <bit.ly/3Kc7cEZ>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].
→ Writing Workshop vs. Writers' Workshop, <bit.ly/3CqcYB9>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].
→ Zielona Księga (2008), *Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Komisja Europejska, <bit.ly/3PE4p8x>, [dostęp: 10 maja 2022].

DR BARBARA MUSZYŃSKA Adiunkt na Wydziale Studiów Stosowanych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Od początku pracy naukowej jej działalność koncentruje się na łączeniu kształcenia przedmiotowego z językowym w ramach edukacji dwu- i różnojęzycznej. Celem tych działań jest wypracowywanie nowych form kształcenia międzyprzedmiotowego opartych na dowodach naukowych. W 2020 r. otrzymała nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce za istotne osiągnięcia w działalności dydaktycznej, a w 2021 r. Rada Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta nominowała ją do stypendium w kategorii Fulbright Senior Award 2021–2022 na realizację pięciomiesięcznego naukowego projektu badawczego w Texas Woman's University w Stanach Zjednoczonych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

Przegląd materiałów do nauki języka szwedzkiego

DOI: 10.47050/jows.2022.3.63-68

Język szwedzki w ciągu ostatnich lat znacznie zyskał na popularności. Coraz więcej osób decyduje się na studiowanie szwedzkiego, gdyż znajomość tak niszowego języka może wiązać się ze zwiększoną atrakcyjnością kandydata na rynku pracy[1].

1 Co ciekawe, o podjęcie studiów na kierunku filologia szwedzka na Uniwersytecie Jagiellońskim już trzynaście lat temu ubiegało się średnio 6,5 kandydata na miejsce (Kowal 2019).

DAMIAN KOT
Szkoła Mistrzostwa Sportowego
M. Gortata w Krakowie
Liceum Ogólnokształcące w Krakowie

Bogata oferta nauczania języka szwedzkiego kierowana jest przede wszystkim do studentów, gdyż coraz więcej uczelni decyduje się na otwieranie kierunków o nazwie: filologia szwedzka (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkoła Wyższa Ateneum w Gdańsku), filologia germańska o specjalności język szwedzki (Uniwersytet Śląski) lub skandynawistyka ze ścieżką kształcenia w języku szwedzkim (Uniwersytet Gdański), a także w formie studiów filologiczno-biznesowych (Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Tischnera w Krakowie). Oprócz studiów licencjackich i magisterskich można również studiować ten język na niektórych uczelniach w trybie podyplomowym (Uniwersytet Gdański, Szkoła Wyższa Ateneum w Gdańsku). Na warszawskim Uniwersytecie SWPS istnieje możliwość podjęcia studiów w trybie zaocznym. Ponadto niektóre uczelnie organizują kursy otwarte, często w formie zdalnej.

Również w mniejszych miastach wiele szkół językowych ma w swojej ofercie dydaktycznej naukę języka szwedzkiego. Możliwości jest zatem sporo, ale jak dobrać materiały do nauki, aby była jak najbardziej efektywna? Wykształcony magister filologii szwedzkiej, który naucza studentów czy kursantów w szkole językowej, nie musi posiadać przygotowania pedagogicznego, co skutkuje często przypadkowym wyborem podręczników na kursach grupowych czy indywidualnych. Prowadzący korzystają często z materiałów najbardziej rozpowszechnionych, nie zawsze będąc w stanie dobrać idealnie podręcznik do niejednokrotnie zróżnicowanego poziomu grupy lub dydaktyzując występujące w nim ćwiczenia, a więc niejako ułatwić zrozumienie tekstu słuchanego czy pisanego przez wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń przed jego prezentacją. Jakie zatem podręczniki wybrać do nauki samodzielnej, a jakie realizować na kursie z lektorem? Jak dobierać te materiały z perspektywy nauczyciela? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w dalszej części artykułu, analizując dostępne publikacje do nauki języka szwedzkiego.

Główne podręczniki

Każdy, kto zaczął swoją przygodę z nauką języka szwedzkiego, natknął się zapewne na podręcznik *Rivstart* (Levy Scherrer i Lindemalm 2014). Jest on najczęściej wybieranym podręcznikiem przewodnim na wielu kursach języka szwedzkiego lub na studiach filologicznych, nie tylko w początkowej fazie uczenia się tego języka. Podręcznik ten podzielony jest na cztery części, według poziomów zaawansowania zgodnie z klasyfikacją Rady Europy:

- *Rivstart A1+A2* (Levy Scherrer i Lindemalm 2014),
- *Rivstart B1+B2* (Levy Scherrer i Lindemalm 2008),
- *Rivstart B2+C1* (Levy Scherrer i Lindemalm 2017),
- *Rivstart Yrkesliv* (Levy Scherrer i Lindemalm 2012) – podręcznik do celów zawodowych.

Do pierwszych trzech części podręcznika wydane zostały zgodne z nim zeszyty ćwiczeń, które jednak w głównej mierze skupiają się bardziej na zagadnieniach gramatycznych niż leksykalnych. W części podręcznikowej oprócz zadań na rozumienie tekstu słuchanego i czytanego można znaleźć sporo ćwiczeń rozwijających sprawność nie tylko mówienia, ale także pisania. Utrwalanie i wprowadzanie nowego słownictwa wymaga jednak wspomnianego we wstępie procesu dydaktyzacji – wskazane jest przerabianie serii *Rivstart* z nauczycielem, tym bardziej że podręcznik jest jednojęzyczny. Cała seria prowadzi do poziomu C1.

Równie popularna jest również seria podręczników *mål* (część 1: Althén i in. 2006, część 2: Althén i in. 2007). Koncepcja podręcznika, w której głównymi bohaterami są członkowie rodziny Åberg i ich sąsiedzi, pozwala autentycznie odnaleźć się uczącemu w szwedzkiej rzeczywistości, a zagadnienia gramatyczne „przemycane" są w części pierwszej w dialogach między bohaterami w sytuacjach życia codziennego. Wszystkie teksty – zarówno pisane, jak i słuchane – opatrzone zostały listą nowych słów i zwrotów w nich występujących, a oprócz tego zaznaczono krótkie i długie samogłoski. Zadania w zeszycie ćwiczeń nie tylko nawiązują do zagadnień gramatycznych przekazywanych w podręczniku, ale także pomagają w utrwalaniu poznanego słownictwa. Teksty w podręczniku nawiązują do życia codziennego Szwedów i pozwalają szybko odnaleźć się obcokrajowcowi przyjeżdżającemu do Szwecji w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych. Pierwsza część podręcznika prowadzi do poziomu A2, druga – do poziomu B1, a pewną formą poszerzenia kompetencji językowych może być podręcznik *Mitt* i *mål* (Hansson Ström i Uddling 2004), prowadzący do poziomu B2. Podręcznik ten jednak również wymaga wsparcia ze strony nauczyciela.

Wspomnieć należy również o publikacjach *På svenska* (Göransson i Parada 1997) i *Svenska utifrån* (Nyborg i in. 2001) – są to zestawy podręcznika i zeszytu ćwiczeń doskonale się uzupełniające. W podręczniku På svenska prezentacja nowego słownictwa następuje często za pomocą obrazków oznaczonych numerami, co umożliwia także naukę samodzielną. Warto również dodać, że każdy rozdział zakończony jest sekcjami z frazami do komunikacji, np. gdy pytamy o drogę lub rozmawiamy o pogodzie. Duża liczba zdjęć i obrazków może stanowić punkt wyjścia konwersacji. Podręcznik *Svenska utifrån* jest zaś przeznaczony do pracy pod opieką nauczyciela ze względu na trudność zadań i szybką gradację stopnia trudności oraz np. dyktanda, które występują już w początkowych częściach książki.

Dla osób, które opanowały język szwedzki w stopniu bardziej zaawansowanym, idealnie nadaje się podręcznik *Språkporten* (Åström 2006), stanowiący rozszerzenie i pogłębienie posiadanej wiedzy i będący inspiracją do ciekawych dyskusji. Każdy rozdział rozpoczyna się od dłuższego, bardziej zaawansowanego leksykalnie tekstu, z którego wybrane zostały najtrudniejsze lub kluczowe dla jego zrozumienia jednostki leksykalne, wyjaśnione następnie w języku szwedzkim za pomocą parafraz, co ma na celu ułatwienie zrozumienia tekstu. Po prezentacji tekstu następuje część ćwiczeniowa, w której znajdziemy nie tylko zadania dotyczące rozumienia tekstu w formie pytań do tekstu, lecz również ćwiczenia z lukami, ćwiczenia utrwalające i poszerzające znajomość wyrażeń idiomatycznych, czasowniki frazowe (odpowiedniki angielskich *phrasal verbs*) czy zadania na słowotwórstwo. W podręczniku oprócz tekstów pisanych pojawiają się zadania na rozumienie tekstów ze słuchu, najczęściej w formie otwartych pytań. Przed wysłuchaniem tekstu warto zapoznać się z listą słów i zwrotów zamieszczoną przed pytaniami do tekstu. Jest to zabieg czysto dydaktyczny i ma na celu ułatwienie zrozumienia tekstu zawierającego te jednostki leksykalne.

Inną propozycją podręcznika jest *Svenska för utländska studenter* (Rehnqvist 2006), który oprócz typowych zadań podręcznikowych zawiera tłumaczenia słownictwa z języka szwedzkiego na język angielski. Analogie te są bardzo pomocne, tym bardziej że oba te

języki należą do grupy języków germańskich. Stanowi on doskonałe uzupełnienie podręczników *Rivstart A1+A2, mål 1, På svenska 1* oraz *Svenska utrifån*, gdyż rozdziały pokrywają się tematycznie, a dodatkowe odwołania do języka angielskiego ułatwiają zrozumienie treści.

Słownictwo

Pozycją, od której warto zacząć tę część, jest podręcznik *Bygg upp ditt ordförråd* (część 1: Watcyn-Jones 1980, część 2: Watcyn-Jones 1984, część 3: Watcyn-Jones 1990), poświęcony przede wszystkim poszerzaniu zasobu słownictwa. Ćwiczenia na dopasowanie synonimów i antonimów przeplatane są obrazkami wizualizującymi przedmioty codziennego użytku, które trzeba przyporządkować do opisujących je słów. Urozmaicony czasochłonnymi zagadkami i komiksami z codziennymi sytuacjami, do których należy dopasować właściwe reakcje językowe, świetnie sprawdza się zarówno przy wprowadzeniu nowego słownictwa, jak i przy jego utrwalaniu. Podręcznik jest wprawdzie czarno-biały, ale z dydaktycznego punktu widzenia wart polecenia. Obrazki czy historie komiksowe w nim zawarte mogą być użyte jako bodźce do budowania dłuższych (również monologowych) wypowiedzi ustnych i pisemnych. W poszczególnych częściach została zachowana gradacja stopnia trudności. Co więcej, na drugiej stronie każdej części znajdują się wskazówki w sekcji *Till eleven* (Do ucznia), jak korzystać z tego podręcznika. Osoby, które opanowały podstawy języka szwedzkiego, mogą zatem samodzielnie korzystać z tej pozycji.

Osobom uczącym się języka szwedzkiego nieco dłużej godna polecenia jest pozycja *Avancera ord* (Mathlein 2008). Każdy z dwudziestu zestawów słownictwa rozpoczyna się od prezentacji jednostek leksykalnych opatrzonych komentarzem gramatycznym (część mowy, formy przymiotników, czasowników, imiesłowów czy liczby mnogiej w wypadku rzeczowników), które jednak nie zostały przetłumaczone na żaden inny język. W części ćwiczeniowej zaprezentowanym wcześniej słownictwem należy uzupełnić luki w odpowiednich formach, co z kolei wymaga szerszej wiedzy gramatycznej. Ponadto znajdziemy w niej ćwiczenia zarówno na dopasowanie synonimów i antonimów, jak i jednokrotnego wyboru, w których trzeba wybrać synonimiczne zdanie najbardziej oddające sens zdania wyjściowego. Po przerobieniu kilku zestawów słownictwo można utrwalić w innych kontekstach, wykonując tzw. ćwiczenia zbiorcze (*sammanfattande övningar*). Biorąc pod uwagę trudność występujących w podręczniku ćwiczeń, wykonując zadania, warto skorzystać ze wsparcia nauczyciela.

Dla bardzo zaawansowanych wart uwagi jest zestaw ćwiczeń *Svår svenska. Idiom och slang i urval* (Hallström 1999). Niemal każde ćwiczenie zaczyna się od prezentacji nowego słownictwa za pomocą jednojęzycznych definicji, następnie jest zadanie polegające na przyporządkowaniu definicji do danego idiomu/pary słów, a na końcu ćwiczenie wymagające wstawiania nowych słów w luki w konkretnym kontekście. Oprócz idiomów i par słów na końcu podręcznika znajdziemy ćwiczenia na język potoczny (slang). Zestaw ten warto przerabiać z native speakerem, który jako rodzimy użytkownik języka dostarczyć może dodatkowych informacji językowo-kulturowych.

Ord med mening ('Edegran 2005) to zestaw ćwiczeń podzielony na osiem tematycznie dobranych rozdziałów, przeznaczony dla osób, które opanowały język na poziomie co najmniej A2+/B1. Każde ćwiczenie zaczyna się tabelką z wyjaśnieniami słów w języku szwedzkim w formie jednojęzycznych definicji. Po zapoznaniu się z definicjami można przystąpić do ćwiczeń, które pozwalają nauczyć się kontekstów, w których zaprezentowane słowa mogą być użyte, np. wstawiając słowa w luki czy wykreślając niepasujące słowa do pozostałych. Ponadto można tu znaleźć ćwiczenia na przekształcanie części mowy. Podręcznik doskonale sprawdza się w pracy indywidualnej.

Gramatyka

Zdecydowanie najbardziej obszerną pod względem zagadnień gramatycznych jest publikacja *Form i fokus* (część A: Fasth i Kannermark 1996, część B: Fasth i Kannermark 1997, część C: Fasth

i Kannermark 1998), w której również zachowana została gradacja stopnia trudności przerabianych treści. Kompendium to uporządkowane jest według części mowy, ale istnieje możliwość przerabiania zagadnień gramatycznych w alternatywnej kolejności, zaproponowanej przez autorów podręcznika na początku książki, zaraz po spisie treści. Podręcznik ten nadaje się zarówno do wykorzystywania na kursach, jak i do pracy samodzielnej od poziomu A1+ (część A). Schematyczność ćwiczeń, ilustracje i obszerne wyjaśnienia zilustrowane przykładami sprawiają, że można nie tylko ćwiczyć zagadnienia gramatyczne, ale także poszerzać słownictwo.

Absolutnie pionierską pozycją na polskim rynku sprzedażowym jest jednak podręcznik *Troll* (Dymel-Trzebiatowska i Mrozek-Sadowska 2011), w którym zagadnienia gramatyczne zostały omówione szczegółowo w języku polskim. Składa się on z dwóch części, przy czym druga stanowi pogłębienie i rozszerzenie treści wprowadzonych w części pierwszej. Przejrzysty układ podręcznika (po lewej stronie teoria zilustrowana przykładami, a po prawej – zestaw ćwiczeń z nią korelujący), gradacja stopnia trudności ćwiczeń oraz zwrócenie uwagi na wyjątki od opisanych reguł sprawiają, że zagadnienia można opanować holistycznie, a z podręcznikiem można pracować zupełnie samodzielnie.

Dobrym uzupełnieniem wymienionych powyżej pozycji na poziomie początkującym (*nybörjarsvenska*) może być podręcznik *I princip* (Bruzeus i Håkansson 1993). Podzielony według kategorii gramatycznych i opatrzony wyjaśnieniami nowych zagadnień i obszernymi komentarzami, jest jednocześnie podręcznikiem zachowującym gradację stopnia trudności. Materiał ten doskonale nadaje się do samodzielnego przećwiczenia zagadnień wprowadzonych przez nauczyciela.

Warto również wspomnieć o *Första övningsboken* i *svensk grammatik* (Hellström 1994) oraz *Andra övningsbok* i *svensk grammatik* (Hellström i Zalcmanis 1996) – pozycjach skupiających się na zagadnieniach gramatycznych od najprostszych po trudniejsze, z wyjaśnieniami i komentarzami w języku szwedzkim, co z pewnością wymaga wsparcia nauczyciela. Materiał ten zawiera zarówno ćwiczenia schematyczne, drylowe, jak i trudniejsze, wymagające kreatywności.

Praca z tekstem

Jednym z podręczników do rozwijania umiejętności pracy z tekstem przewidzianym dla uczniów od poziomu A1 do B1 jest *Kort och lätt* (Olausson 2008). Pierwsze trzy rozdziały składają się głównie z ćwiczeń w formie dialogów, które znacznie częściej możemy napotkać w języku mówionym niż pisanym. W kolejnych rozdziałach pojawiają się formy tekstów różnej długości: od maili po teksty prasowe, reklamowe czy specjalistyczne.

Sju jobb (Wäremark 2007) to podręcznik przeznaczony dla osób, które opanowały już podstawy języka szwedzkiego i chcą ćwiczyć rozumienie tekstu pisanego oraz formułowanie wypowiedzi pisemnej. Siedmioro bohaterów podręcznika wykonuje różne profesje i doświadcza rozmaitych sytuacji zawodowych: od problemów z klientami jako sprzedawca po problem nadgodzin w pracy. Do każdego tekstu załączono zestaw pytań, a one same stanowią inspirację do formułowania wypowiedzi ustnych na zaproponowane pod nimi tematy oraz wypowiedzi pisemnych, np. esemesów w odpowiedzi na opisany problem nadgodzin czy wypełnianie formularzy na podstawie tekstu dialogowego.

Osobom, które osiągnęły wyższy poziom zaawansowania językowego (B1/B2), polecić można podręczniki z serii *Text i fokus* (część 1: Fasth 2003, część 2: Fasth 2006). Koncepcja książki, w której prezentowany tekst jest niejednokrotnie zadaniem leksykalno-gramatycznym, pozwala na powtarzanie, utrwalanie, ale także rozszerzanie kompetencji leksykalnych i środków językowych. Teksty te są stosunkowo długie, porównywalne niemalże pod względem trudności z tekstami w podręczniku *Språkporten*. Ćwiczenia następujące po prezentowanym tekście nie tylko dotyczą treści tekstu, lecz również rozszerzają słownictwo i pomagają opanować trudniejsze struktury gramatyczne. Podręcznik ten – w przeciwieństwie do *Kort och lätt* oraz *Sju jobb* – warto analizować pod opieką nauczyciela.

Podsumowanie

Podręczników do nauki języka szwedzkiego jest naprawdę sporo, a warto dodać, że w treści tego artykułu znalazły się tylko – najistotniejsze z subiektywnego punktu widzenia nauczyciela dydaktyka – pozycje dla osób zarówno rozpoczynających, jak i kontynuujących naukę. Połowa z nich wymaga jednak – ze względu albo na jednojęzyczność podręcznika, albo na trudność dobranych w nich ćwiczeń – przerabiania treści pod opieką nauczyciela, z siedmiu spośród szesnastu przeanalizowanych książek można efektywnie korzystać samodzielnie, a wśród tych pozycji znajdują się takie, które nadają się do pracy zarówno indywidualnej, jak i z nauczycielem.

BIBLIOGRAFIA

- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2006), *Mål 1*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2007), *Mål 2*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Åström, M. (2006), *Språkporten*, Lund: Studentlitteratur AB.
- Bruzeus, L., Håkansson, G. (1993), *I princip*, Lund: Almqvist & Wiksell förlag.
- Dymel-Trzebiatowska, H., Mrozek-Sadowska, E. (2011), *Troll 1*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Edegran, B.M., Lönneberg, A. (2005), *Ord med mening*, Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Fasth, C., Kannermark, A. (1996), *Form i fokus A*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Fasth, C., Kannermark, A. (1997), *Form i fokus B*, Lund: Folkuniversitetets förlag..
- Fasth, C., Kannermark, A. (1998), *Form i fokus C*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Fasth, C., Kannermark, A. (2003), *Text i fokus 1*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Fasth, C., Kannermark, A. (2006), *Text i fokus 2*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Göransson, U., Parada, M. (1997), *På svenska! 1*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Hansson Ström, E., Uddling, J. (2004), *Mitt i mål*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Hallström, A., Östberg, U. (1999), *Svår svenska. Idiom och slang i urval*, Stockholm: Studentlitteratur AB.
- Hellström, G. (1994), *Första övningsboken i svensk grammatik*, Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Hellström, G., Zalcmanis, I. (1996), *Andra övningsboken i svensk grammtik*, Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Kowal, I. (2019), *Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 37–41.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2014), *Rivstart A1+A2*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2008), *Rivstart B1+B2*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2017), Rivstart B2+C1, Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2012), *Rivstart Yrkesliv*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Mathlein, M. (2008), *Avancera ord*, Stockholm: Liber.
- Nyborg, R., Pettersson, N.O., Holm, B. (2001), *Svenska utifrån*, Uppsala: Svenska institutet.
- Olausson, Y. (2009), *Kort och lätt*, Lund: Folksuniversitetets förlag.
- Rehnqvist, G. (2006), *Svenska för utländska studenter*, Lund: Studentlitteratur AB.
- Watcyn-Jones, P. (1980), *Bygg upp ditt ordförråd 1*, Trelleborg: Folksuniversitetets förlag.
- Watcyn-Jones, P. (1984), *Bygg upp ditt ordförråd 2*, Trelleborg: Folksuniversitetets förlag.
- Watcyn-Jones, P. (1990), *Bygg upp ditt ordförråd 3*, Trelleborg: Folksuniversitetets förlag.
- Wäremark, L. (2007), *Sju jobb*, Stockholm: Natur och Kultur.

DAMIAN KOT Nauczyciel języka niemieckiego i szwedzkiego oraz kultury regionu nordyckiego w Liceum Ogólnokształcącym i Niepublicznej Szkole Podstawowej Mistrzostwa Sportowego Marcina Gortata w Krakowie. Lektor języka szwedzkiego w Szkole Wyższej Ateneum w Gdańsku. Absolwent filologii germańskiej z językiem szwedzkim na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Studiował na Uniwersytecie Sztokholmskim w ramach programu Erasmus+.

Festiwal Kultury Walijskiej Eisteddfod UAM

Propagowanie wiedzy o językach mniejszości przez wspólne doświadczanie kultury

DOI: 10.47050/jows.2022.3.69-76

W maju 2022 r. na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu już po raz siódmy odbył się Festiwal Kultury Walijskiej Eisteddfod UAM – wydarzenie popularyzujące wiedzę o Walii i języku mniejszości, jakim jest walijski, wśród młodzieży szkolnej i akademickiej regionu. To projekt edukacyjny mający na celu poszerzenie horyzontów oraz rozwój talentów artystycznych i umiejętności językowych młodych ludzi przez organizację konkursów w różnych dyscyplinach.

MARTA LISTEWNIK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Idea zorganizowania polskiego odpowiednika walijskiego festiwalu Eisteddfod zrodziła się w 2014 r. wśród studentów i wykładowców Zakładu Języków i Literatur Celtyckich (obecnie Pracownia Studiów Celtyckich) na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Języki celtyckie – walijski i irlandzki – są nauczane na poznańskim uniwersytecie od 2007 r., kiedy utworzona została w ramach filologii angielskiej specjalizacja celtycka. W 2020 r. zrezygnowano z niej na rzecz oddzielnego kierunku o nazwie filologia angielsko-celtycka, na którym obecnie uczy się ponad czterdzieścioro studentów w dwóch rocznikach. Niezależnie od tych zmian już od ośmiu lat jednym z najważniejszych wydarzeń w kalendarzu poznańskich celtologów jest Festiwal Kultury Walijskiej Eisteddfod UAM, który stanowi dla studentów (a także wykładowców) znakomitą okazję nie tylko do integracji i zdobywania doświadczeń organizacyjnych, ale także do rozwijania swoich talentów artystycznych i umiejętności językowych. Przede wszystkim jednak jest to sposób na wyjście z ich wiedzą i pasjami poza salę wykładową i zachęcenie mieszkańców regionu do zapoznania się z mało znaną, a niezwykle interesującą dwujęzyczną kulturą Walii.

Walia i jej krajobraz językowy

Walia jest krajem z reguły słabo znanym lub zgoła nieistniejącym w świadomości Polaków, a o języku walijskim wiele osób nie słyszało wcale lub sądzi, że jest on jedynie odmianą angielskiego (por. Rosiak i Hornsby 2016: 61–65). Jedną z przyczyn tego zjawiska może być fakt, że jest to kraj niewielki i peryferyjny w obrębie Wielkiej Brytanii – powierzchnia Walii to nieco ponad 20 tysięcy km kw. (co odpowiada mniej więcej obszarowi województwa podlaskiego), a liczba ludności wynosi około 3,2 miliona, co stanowi niecałe 5 proc. populacji Zjednoczonego Królestwa (Office for National Statistics 2022). Walijczycy posiadają jednak odrębną tożsamość narodową i kulturową. Jej kluczowym elementem jest język walijski, niezmiennie używany na terytorium Walii od V stulecia naszej ery, który jednak w XX w., wskutek skomplikowanych procesów społeczno-ekonomicznych, stał się językiem mniejszości.

Język walijski należy do grupy języków celtyckich (pozostałe to: irlandzki, szkocki gaelicki, mański, kornijski i bretoński), które współcześnie wszystkie są językami mniejszości, a w klasyfikacji UNESCO

znajdują się na liście języków zagrożonych (Moseley 2010: 38) i poddawane są rewitalizacji. W obrębie tej grupy walijski cieszy się obecnie najmocniejszą pozycją pod względem odsetka mieszkańców, którzy deklarują, że znają język i posługują się nim na co dzień. Ma również – obok angielskiego – status oficjalnego języka Walii, jest nauczany obowiązkowo w szkołach, używany w administracji, sądownictwie i mediach (istnieją m.in. w pełni walijskojęzyczne BBC Radio Cymru i kanał telewizyjny S4C).

Obecnie Walia to kraj dwujęzyczny, gdzie po angielsku mówi niemal cała ludność, językiem walijskim posługuje się zaś zdecydowanie niższy odsetek populacji. Precyzyjny jego pomiar jest trudny, ponieważ dostępne dane statystyczne opierają się na znajomości języka deklarowanej przez respondentów, która nie zawsze przekłada się na rzeczywiste umiejętności. W najszerszym z badań – spisie powszechnym z 2011 r. – znajomość walijskiego zadeklarowało około 560 tysięcy mieszkańców Walii, a więc 19 proc. populacji (Gwyn Lewis 2015: 149). Oprócz deklarowanych umiejętności językowych ważnym wskaźnikiem jest odsetek mieszkańców, którzy twierdzą, że używają walijskiego w życiu codziennym. Tu liczby są zdecydowanie niższe: badanie z 2017 r., zlecone przez walijski rząd, wskazuje, że jedynie około 10 proc. mieszkańców zna więcej niż kilka słów w języku walijskim i posługuje się nim na co dzień (Welsh Government 2017: 11). Zarówno władze, jak i organizacje pozarządowe podejmują wiele wysiłków w celu odwrócenia tendencji spadku liczby osób walijskojęzycznych. Oficjalna strategia *Miliwn o Siaradwyr Cymraeg* stawia sobie za cel osiągnięcie nawet miliona użytkowników w 2050 r. (Welsh Government 2017). W najbliższym czasie opublikowane zostaną wyniki spisu powszechnego z 2021 r., które pokażą, jak obecnie kształtują się trendy socjolingwistyczne i czy wysiłki rewitalizacyjne w ostatniej dekadzie przyniosły pożądane skutki.

Niezależnie od statystyk to m.in. dzięki językowi walijskiemu ten niewielki kraj może się pochwalić niezwykle bogatą kulturą, a w zasadzie dwiema współistniejącymi i przenikającymi się nawzajem kulturami: walijsko- i angielskojęzyczną. Choć walijskojęzyczna część społeczeństwa pozostaje w zdecydowanej mniejszości, to od strony produkcji kulturalnej w niczym nie ustępuje społeczności anglojęzycznej. Uwagę zwraca zwłaszcza dynamicznie funkcjonująca scena literacka i muzyczna, której ważnym elementem są eisteddfody.

Czym jest Eisteddfod?

Współcześnie Eisteddfod, a właściwie eisteddfody, to walijskie festiwale kultury organizowane na szczeblu zarówno lokalnym, jak i ogólnokrajowym. Największy z nich, Narodowy Eisteddfod Walii (Eisteddfod Genedlaethol Cymru), odbywa się co roku na początku sierpnia, trwa przeszło tydzień i gromadzi średnio około 150 tysięcy osób. Narodowy Eisteddfod jest dla walijskojęzycznych mieszkańców Walii jednym z najważniejszych wydarzeń roku, wielkim zbiorowym wysiłkiem, podczas którego każdy może zaprezentować swoją działalność i swoje pasje – jest to jednocześnie celebracja tradycji, spojrzenie w przyszłość i okazja do integracji rozsianej po kraju mniejszości.

Na festiwal składają się liczne występy i konkursy (muzyka, taniec, recytacja), koncerty rockowe, pokazy filmowe, panele dyskusyjne, targi książki oraz wystawy w pawilonach naukowo-technicznym i artystycznym. Najważniejszym jednak elementem Narodowego Eisteddfodu jest literatura, a szczególnie trzy ogólnokrajowe konkursy literackie, których zwycięzcy otrzymują specjalne nagrody: medal za najlepszą prozę, koronę za wiersz wolny i krzesło (tron) za wiersz pisany w tradycyjnej technice *cynghaneddu*. Poeci nagradzani są podczas specjalnej ceremonii zwanej *seremoni cadeirio* (dosł. „ceremonia ukrzesłowienia"), prowadzonej przez najbardziej chyba charakterystycznych uczestników Eisteddfodu – członków organizacji Gorsedd y Beirdd przebranych w długie, białe, zielone lub błękitne druidyczne szaty z kapturami. Ceremonia ta jest kulminacyjnym momentem Eisteddfodu.

Skąd tak nietypowe tradycje? Eisteddfod zawdzięczamy piszącym w skomplikowanej technice *cynghaneddu* średniowiecznym walijskim bardom. To oni w 1176 r. zorganizowali pierwszy eisteddfod, rodzaj konferencji profesjonalnych poetów, podczas której w ramach zawodów poetyckich wybierali najlepszego spośród siebie. Ten „arcypoeta" (*Prifardd*) otrzymywał w nagrodę *cadair*, czyli krzesło czy tron. Współczesny Narodowy Eisteddfod swoją formułę zawdzięcza grupie dziewiętnastowiecznych literatów na czele z Iolo Morgannwgiem (1747–1826), którzy postanowili ożywić dawne tradycje i w ten sposób kultywować walijską kulturę i język walijski. W tym celu zorganizowali na wzór dawnych eisteddfodów zawody poetyckie, a także, sięgając do starożytnych korzeni Walijczyków, powołali organizację Gorsedd y Beirdd (zakon bardów), która swoimi strojami nawiązuje do celtyckich druidów (o historii eisteddfodu – por. Rosiak 2019). Obecnie Gorsedd y Beirdd zrzesza ludzi zasłużonych dla kultury Walii i dopuszczenie do niego uważane jest za ogromny zaszczyt. Ceremonia uhonorowania przez Gorsedd y Beirdd najlepszego poety jest symbolem ciągłości i przetrwania walijskiej kultury na przekór wszelkim przeciwnościom zewnętrznym. Jest to także wyraz najważniejszych dla Walijczyków wartości, co znajduje swoje odbicie w wielu nieco osobliwych dla obcokrajowca ceremonialnych rytuałach. Jednym z nich jest „ceremonia miecza", podczas której Arcydruid wypowiada znamienne słowa: „Prawda przeciwko Światu", a następnie zapytuje publiczność: „Czy jest pokój?", na co zgromadzeni odpowiadają: „Pokój!". Jednocześnie członkowie Gorsedd y Beirdd trzymają nad głową nagrodzonego pisarza ogromny miecz, który nie jest nigdy wyciągany z pochwy (fot. 1). Jest to symbol pokoju jako nadrzędnej idei Eisteddfodu.

Fot. 1. Ceremonia uhonorowania zwyciężczyni konkursu prozatorskiego Narodowego Eisteddfodu 2019

Źródło: Wikimedia Commons

Eisteddfod w Poznaniu – upowszechnianie języka mniejszości

W eisteddfodach zawiera się wiele elementów będących kwintesencją tego, co najcenniejsze w walijskiej kulturze i co w przekonaniu poznańskich celtologów warte jest przeszczepiania na polski grunt. Są to m.in. poczucie wspólnoty, integracja, zdrowa rywalizacja, a także poznawanie i propagowanie kultury języków mniejszości.

Nadrzędnym celem Eisteddfodu UAM od początku było szerzenie wiedzy o walijskim jako języku mniejszości wśród uczniów szkół podstawowych i średnich w Wielkopolsce oraz studentów poznańskich uniwersytetów. Problematyka języków mniejszości jest w Polsce mało znana i stanowi marginalny element polskiego systemu edukacji. Rozwiązaniem problemu, jak zainteresować młodzież tym niszowym zagadnieniem, jest zaangażowanie jej w działania związane z kulturą, która jest istotnym czynnikiem motywującym do poznawania języka (por. np. Dörnyei i Ushioda 2001: 113). Kluczowe wydaje się przy tym zaproponowanie formuły, która zarówno umożliwi bezpośredni kontakt z językiem mniejszości, jak i przekaże treści kulturowe za pośrednictwem tłumaczeń. Odbywa się to przez zachęcanie uczniów i studentów do aktywnego odczytywania tekstów kultury w ramach licznych konkursów artystycznych w różnych dyscyplinach. Warto również wykorzystać fakt dwujęzyczności Walii i możliwość zaproponowania obok języka walijskiego treści w języku angielskim. Przez równorzędne potraktowanie języka mniejszości i języka dominującego możliwe jest „oswojenie" języka mniejszości w świadomości odbiorców, co może wpłynąć na wytworzenie się pozytywnego do niego nastawienia (Dörnyei i Ushioda 2001: 42).

Każdy z Eisteddfodów UAM ma motyw przewodni, do którego nawiązuje projektowane corocznie przez naszych studentów logo i który decyduje o tematyce konkursów

– tym razem była to „natura" (rys. 1). Kategorie konkursowe zmieniają się nieco każdego roku. W 2022 r. odbyło się łącznie sześć konkursów: dwa literackie, dwa tłumaczeniowe, plastyczny i muzyczny. Ten ostatni zastąpił organizowane w latach ubiegłych konkursy recytatorskie. Konkursy na żywo stanowią najatrakcyjniejszą część festiwalu, ponieważ umożliwiają zgromadzonym na Eisteddfodzie bliskie zetknięcie się z językiem, usłyszenie jego brzemienia, a także refleksję nad barierą, jaką stanowi język i jaką potrafi przełamywać sztuka, zwłaszcza muzyka.

Rys. 1. Logo Eisteddfodu UAM 2022

Projekt Karina Galica

CELtoMUZYKOWANIE – poznawanie języka przez piosenkę

W 2022 r. było to szczególnie widoczne podczas konkursu piosenki celtyckiej CELtoMUZYKOWANIE, podczas którego sześcioro uczestników ze szkół podstawowych i z liceów zmierzyło się z niełatwym zadaniem wykonania utworów walijskich oraz irlandzkich w języku oryginału. Aby to umożliwić, organizatorzy przygotowali śpiewnik zawierający teksty sześciu tradycyjnych piosenek wraz z tłumaczeniami na język polski, transkrypcją fonetyczną, nutami oraz odnośnikami do wykonań popularnych artystów (do zbioru włączono dwie piosenki irlandzkie, co umotywowane było popularnością muzyki irlandzkiej w Polsce i chęcią urozmaicenia konkursu o nieco inny styl muzyczny w pokrewnym języku mniejszości). Dodatkowo w śpiewniku znajdowały się wskazówki dotyczące wymowy trudnych dla Polaka dźwięków języków celtyckich. Wysoki poziom konkursu pokazał skuteczność tej metody. Uczestnicy doskonale poradzili sobie z tekstami piosenek i zainspirowani rozmaitością wykonań dostępnych w sieci stworzyli własne twórcze interpretacje. Publiczność mogła usłyszeć np. dwa wykonania walijskiej kołysanki *Si Hei Lwli 'Mabi* – jedno spokojne i kojące z towarzyszeniem gitary, drugie przy dynamicznym akompaniamencie harfy z oryginalną wokalizą. Zabrzmiały również nowoczesne w stylu wykonania walijskich pieśni miłosnych *Ar Lan y Môr* i *Tra Bo Dau* oraz irlandzka przyśpiewka *Cad é sin don té sin*, w którą uczestniczka wplotła nawet elementy irlandzkiego tańca. Ponieważ zgodnie z nazwą konkursu – CELtoMUZYKOWANIE – jego ideą była nie rywalizacja, ale wspólne przeżywanie muzyki, niezależnie od wyłonienia laureatów wszyscy uczestnicy otrzymali nagrody: walijskie albumy muzyczne i irlandzkie instrumenty. Dodatkowo konkurs uświetniła swoim występem poznańska harfiarka Barbara Karlik, grająca na harfie celtyckiej melodie z Walii i Irlandii oraz własne kompozycje zainspirowane celtyckim folklorem (fot. 2). Występ ten podkreślił dodatkowo żywotność tradycyjnej muzyki narodów celtyckich.

Fot. 2. Występ harfiarki Barbary Karlik

Źródło: archiwum własne

Konkurs plastyczny i tłumaczenia

Inną dyscypliną, która przełamuje barierę językową i umożliwia uczestnictwo w Eisteddfodzie nawet bardzo młodym uczestnikom, są sztuki plastyczne. Konkurs artystyczny dla uczniów szkół średnich i studentów „Szczególnie kiedy wiatr październikowy...." zorganizowano we współpracy z wykładowcą Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu dr. Adamem Gillertem, który zadbał nie tylko o profesjonalną ocenę, ale także o instalację wystawy konkursowych prac. Konkurs polegał na stworzeniu pracy plastycznej zainspirowanej cytatem z wiersza walijskiego poety piszącego w języku angielskim Dylana Thomasa *Especially When the October Wind*. Uczestnicy otrzymali tekst wiersza wraz z polskim przekładem Stanisława Barańczaka i odnośnikiem do nagrania z recytacją utworu przez samego autora. Wiersz stanowi romantyczną refleksję nad naturą języka i rolą poezji oraz związku człowieka z przyrodą. Tegoroczny motyw natury obecny w wierszu znalazł

odzwierciedlenie w wielu ciekawych pracach plastycznych, z których większość została wykonana popularną obecnie techniką *digital painting*. Tym samym dwudziestowieczna poezja Dylana Thomasa znalazła nowy wyraz i nową interpretację.

Poeta ten, niezwykle wrażliwy na naturę, patronował również konkursowi tłumaczeniowemu z języka angielskiego, który polegał na przełożeniu fragmentu dramatu radiowego Dylana Thomasa *Under Milk Wood* (*Pod Mlecznym Lasem*). Włączanie tekstów twórców walijskich piszących po angielsku w Eisteddfod UAM od lat przynosi owoce w postaci zaangażowania dużej liczby uczestników, którzy mają już w znakomitym stopniu opanowany język angielski i niejednokrotnie są bardzo otwarci na poznawanie nowych kultur. Fragment do przełożenia wybrany przez przewodniczącego jury konkursu, tłumacza i pisarza dr. Macieja Płazę, był niezwykle wymagający: cechował się bowiem silną melodyjnością, rytmicznością i ogromną liczbą wyrazów onomatopeicznych oraz oryginalnych złożeń. Nadesłane przekłady reprezentowały wysoki poziom literacki i zgodnie z werdyktem jury najlepsze z nich nadawałyby się po drobnych poprawkach do publikacji. Godne uwagi jest to, że wśród laureatów znaleźli się zarówno studenci filologii polskiej i angielskiej, jak i uczniowie początkowych klas liceum.

Drugi konkurs tłumaczeniowy Eisteddfodu, z języka walijskiego, przeznaczony był przede wszystkim dla studentów filologii angielsko-celtyckiej. Zachęca on ich do spróbowania swoich sił w przekładzie literackim z języka walijskiego i zmierzenia się z licznymi pułapkami, jakie może on stawiać. Formuła konkursu musi się oczywiście różnić od bliźniaczego konkursu z języka angielskiego, gdyż poziom językowy studentów języków celtyckich, którzy zaczynają przygodę z nimi dopiero na uniwersytecie, nie przekracza średnio zaawansowanego. Dlatego tekst konkursowy opatrzony został przez organizatorów glosami wyjaśniającymi trudne konstrukcje gramatyczne lub idiomy, dzięki czemu uczestnicy mogli łatwo odnaleźć właściwe hasła podczas korzystania ze słownika. Dodatkowym aspektem konkursu jest to, że wybierane przez nas corocznie walijskojęzyczne teksty zawierają odniesienia do Polski lub Polaków. Dzięki temu uczestnicy muszą zwrócić większą uwagę na dobranie strategii tłumaczeniowej w celu właściwego oddania w języku polskim kontekstów kulturowych.

Tak było również i tym razem – studenci postawieni zostali przed zadaniem przetłumaczenia fragmentu opowiadania Caryl Lewis *Y Llif*, opowiadającego o polskim emigrancie w Walii. Konkurs od lat cieszy się popularnością wśród studentów celtologii, gdyż pozwala im rozwinąć swoje umiejętności językowe, motywuje do nauki i dalszych prób translatorskich, a także stanowi rzadką okazję do pracy z językiem polskim na studiach, podczas których cała nauka języków celtyckich odbywa się za pośrednictwem języka angielskiego. Także w tym roku otrzymane prace były na wysokim poziomie i zawierały ciekawe rozwiązania językowe. Podczas Eisteddfodu uczestnicy mieli okazję wysłuchać szczegółowej analizy problematyki przekładów ze strony jury, a laureaci otrzymali nagrody książkowe związane z literaturą walijską.

Medal i tron

Chociaż konkursy translatorskie cieszą się największym powodzeniem zarówno wśród studentów, jak i wśród uczniów, wzorem prawdziwych Eisteddfodów organizatorzy poznańskiego festiwalu największą wagę pragną nadać dwóm konkursom propagującym oryginalną twórczość literacką: prozatorskiemu o Medal Eisteddfodu i poetyckiemu o Tron Eisteddfodu. W konkursie prozatorskim zadanie polegało na napisaniu opowiadania lub eseju zainspirowanego cytatem z wiersza R.S. Thomasa *Where?*: „Gdzie się obrócić, by nie obrócić się w kamień?" (przeł. Andrzej Szuba). Z kolei zadanym tematem konkursu poetyckiego była „Rzeka". Chociaż regulamin konkursu nie narzuca konkretnej formy, uczestnicy zachęcani są do zapoznania się z tradycyjnymi walijskimi technikami i formami poetyckimi, takimi jak *cynghanedd* czy *englyn*, i wykorzystania ich jako inspiracji w swoim wierszu. Służy temu

przygotowany przez organizatorów obszerny poradnik w języku polskim, znajdujący się na stronie internetowej festiwalu (polskacymru.wixsite.com/eisteddfod/cynghanedd).

Oryginalnym aspektem obu eisteddfodowych konkursów literackich jest fakt, że uczestnicy mają możliwość wyboru języka, w którym piszą – jest to polski, angielski lub walijski w prozie i polski, angielski, walijski lub irlandzki w poezji. Podkreśla to wielojęzyczny aspekt naszego festiwalu i nawiązuje do dwujęzycznej kultury Walii. Wyrasta także z doświadczenia lat ubiegłych, które pokazuje, że niektórzy licealiści i studenci posiadają ogromną łatwość wyrażania się po angielsku i niejednokrotnie preferują pisanie w tym języku. Studenci filologii celtyckiej próbują ponadto swoich sił w układaniu wierszy w językach celtyckich, w wyniku czego w ubiegłych latach powstało kilka niezwykle interesujących utworów. Otrzymane w tym roku zgłoszenia konkursowe były zarówno po polsku, jak i po angielsku, i – co ciekawe – to na ten ostatni zdecydowali się zdobywcy pierwszych miejsc: autorzy medalowego opowiadania *Where to turn...* i zwycięskiego wiersza *The Innate River*. Ten ostatni zawierał również oddane po angielsku elementy wspomnianych technik i form *cynghanedd* i *englyn*. Nagrodzone prace literackie zostały opublikowane na stronie internetowej festiwalu, gdzie można przeczytać również teksty z lat ubiegłych.

Ceremonia *cadeirio*

Na rozpoczęcie głównej części festiwalu, która odbyła się 20 maja na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, wygłoszony został przez organizatorkę krótki wykład o Walii i języku walijskim oraz o tradycji Eisteddfodu. Dzięki temu zgromadzona publiczność mogła zrozumieć kontekst kulturowy oraz symbolikę eisteddfodowych ceremonii i z tym większym zainteresowaniem śledzić poznańską wersję *seremoni cadeirio* – nagrodzenia Tronem najlepszego poety. Ceremonię odegrali Gorsedd y Myfyrwyr (wal. *myfyrwyr* – studenci), czyli studenci kierunku filologia angielsko-celtycka przebrani we własnoręcznie wykonane szaty druidów. Przedstawienie nie było oczywiście dokładnym odwzorowaniem walijskich rytuałów, ale wariacją zawierającą kilka elementów z oryginalnej ceremonii. Na otwarcie studenci zaśpiewali więc w języku walijskim „Modlitwę druida" (*Gweddi'r Orsedd*) – tekst wymyślony przez dziewiętnastowiecznych literatów, odwołujący się do wyższych wartości, które reprezentuje Eisteddfod. Następnie odbyło się według walijskiego zwyczaju ogłoszenie zwycięzczyni konkursu poetyckiego: wypowiedziany został głośno przez Arcydruida pseudonim poetki, po czym została ona poproszona o powstanie spośród publiczności i wyjście na scenę, gdzie czekał na nią Tron Arcybarda. Następnie studenci odegrali w języku walijskim opisaną już ceremonię miecza (w naszej wersji była to replika polskiej szabli) oraz obdarowania poetki darami symbolizującymi płody ziemi i związek poezji z naturą (w naszej wersji był to kosz z nagrodami przyozdobiony kwiatami i motywem poznańskich koziołków). Na zakończenia laureatka otrzymała wykonany przez studentów Tron Eisteddfodu, czyli miniaturowe krzesło w kształcie drzewa (fot. 3).

Seremoni cadeirio to corocznie kulminacyjny moment poznańskiego festiwalu, który najlepiej zapada w pamięć wszystkim uczestnikom i stanowi okazję doświadczenie

Fot. 3. Tron Eisteddfodu UAM 2022 wykonany przez studentów

Źródło: archiwum własne

Fot. 4. Studenci i wykładowcy kierunku filologia angielsko-celtycka oraz laureatka konkursu poetyckiego podczas Eisteddfodu UAM

Źródło: archiwum własne

na żywo tradycji Eisteddfodu i usłyszenia języka walijskiego. Odbywa się dzięki zaangażowaniu studentów-celtologów, którzy wkładają duży wysiłek w opanowanie tekstu ceremonii i przygotowanie rekwizytów (fot. 4), dzięki czemu rozwijają swoją kreatywność i wzbogacają wiedzę językowo-kulturową.

Podsumowanie

Podczas tegorocznego – siódmego już – Eisteddfodu UAM udało się osiągnąć wiele celów edukacyjnych, z których najważniejsze to:

- integracja osób w różnym wieku i o różnych zainteresowaniach wokół kultury mniejszościowej;
- szerzenie wiedzy o językach mniejszości i oswajanie z ich brzmieniem, przez co nadany jest im status równorzędny wobec języków głównego nurtu;
- uwrażliwianie na problematykę wielojęzyczności;
- edukacja uczniów i studentów w dziedzinie przekładu literackiego, zachęcanie do przekładów z języka walijskiego na język polski;
- propagowanie oryginalnej twórczości młodzieży w różnych językach, nie tylko w języku ojczystym;
- zachęcanie do twórczości artystycznej i muzycznej inspirowanej mniej znanymi kulturami europejskimi.

W organizowanych do tej pory Eisteddfodach UAM wzięło łącznie udział kilkuset uczestników – w tym roku było to około stu osób. Współpracowaliśmy i współpracujemy z kilkunastoma szkołami w Poznaniu i w województwie wielkopolskim, z humanistycznymi wydziałami UAM oraz Uniwersytetem Artystycznym w Poznaniu. Festiwal wspierały także Fundacja Kultury Akademickiej, Centrum Kultury Zamek i Fundacja UAM – grant tej ostatniej pozwolił nam w tym roku na zakup wielu nagród i zaangażowanie jurorów zewnętrznych. Wieści o Eisteddfodzie UAM trafiają za pośrednictwem Internetu również do Walii. Dzięki temu na rok przyszły zaplanowana została współpraca z działającą tam Fundacją im. Józefa Hermana (malarza polskiego pochodzenia) w zakresie organizacji konkursów artystycznych, która zapewne pozwoli nam na budowanie nowych kulturowych mostów między Walią a Polską. Z niewielkiego uczelnianego wydarzenia wymyślonego przez grupę studentów Eisteddfod ma szansę stać się międzynarodowym przedsięwzięciem edukacyjnym, propagującym nie tylko wiedzę o językach mniejszości, ale także ideę wspólnego doświadczania kultury.

Link do strony festiwalu, na której w zakładce „Galeria" można obejrzeć zdjęcia i nagrania z festiwalu oraz przeczytać nagrodzone teksty: polskacymru.wixsite.com/eisteddfod. Nagrania z konkursu CELtoMUZYKOWANIE na kanale YouTube Cymdeithas Gwlad Pwyl a Chymru (Towarzystwo Polsko-Walijskie): bit.ly/3OLCOSA.

BIBLIOGRAFIA

→ Dörnyei, Z., Ushioda E. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Longman.

→ Gwyn Lewis, W. (2015), *Wales: Towards national strategy*, [w:] P. Mehisto, F. Genesee (red.), *Building bilingual education systems: forces, mechanisms and counterweights*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 147–166.

→ Moseley, Ch. (red.) (2010), *Atlas of the world's languages in danger*, Paris: UNESCO Publishing.
→ Office for National Statistics (2022), *Wales population mid-year estimate*, <bit.ly/3OWVA9A>, [dostęp: 1 czerwca 2022].
→ Rosiak, K. (2019), *Rola Narodowego Eisteddfodu w kultywowaniu i rozwoju poezji walijskiej*, „Litteraria Copernicana", nr 2(30), s. 155–165.
→ Rosiak, K., Hornsby, M. (2016), *Motivational Factors in the Acquisition of Welsh in Poland*, „Studia Celtica Posnaniensia", t. 1, s. 57–72.
→ Welsh Government (2017), *Cymraeg 2050: A million Welsh speakers*, <bit.ly/3BAolWs>, [dostęp: 1 czerwca 2022].

DR MARTA LISTEWNIK Adiunkt w Pracowni Studiów Celtyckich na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie wykłada język walijski i walijską literaturę na kierunku filologia angielsko-celtycka. Autorka tłumaczeń literackich z języka walijskiego, m.in. powieści *Jedna księżycowa noc* Caradoga Pricharda i *Niebieska Księga z Nebo* Manon Steffan Ros. Aktywnie zajmuje się propagowaniem kultury walijskiej w Polsce w ramach działalności Towarzystwa Polsko-Walijskiego i organizacji festiwalu Eisteddfod UAM.

Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów za pomocą języka katalońskiego

DOI: 10.47050/jows.2022.3.77-86

Nauczyciele chcący rozwijać kompetencję różnojęzyczną swoich uczniów mogą stosować na lekcjach pluralistyczne podejścia do języków i kultur: otwarcie na języki, interkomprehensję między językami pokrewnymi, podejście międzykulturowe oraz zintegrowane kształcenie językowe. W artykule ujęto kilka propozycji, jak w praktyce dydaktycznej wykorzystać do tego jeden z mniej znanych, ale bardzo atrakcyjnych języków romańskich – język kataloński.

KATARZYNA CISZEWSKA
Uniwersytet Warszawski

W Unii Europejskiej są zaledwie dwadzieścia cztery języki urzędowe[1], ale języków używanych na terenie Europy jest dużo więcej, szacuje się, że ponad dwieście[2]. Mimo że Europa jest pod tym względem stosunkowo mało zróżnicowana, ponieważ te ponad dwieście języków stanowi tylko kilka procent liczby wszystkich języków świata, to i tak uznaje się ją za terytorium wielojęzyczne, a jej różnorodność kulturową oraz językową docenia się i propaguje w programach i dokumentach związanych z polityką językową instytucji europejskich. Oficjalne dokumenty to jednak nie wszystko – podejście różnojęzyczne powinno być upowszechniane na lekcjach języków obcych. Artykuł zawiera propozycje, jak można stosować pluralistyczne podejścia do języków i kultur na lekcjach francuskiego lub hiszpańskiego, wykorzystując do tego mniej znany język romański, a mianowicie kataloński.

Dlaczego warto zajmować się rzadziej używanymi językami romańskimi?

Zaznajamianie uczniów z mniej znanymi językami romańskimi, do których możemy zaliczyć np. kataloński, galisyjski, oksytański czy retoromański, może być elementem stosowania podejścia różnojęzycznego i różnokulturowego na lekcjach języków obcych. Podejście to zostało opisane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. i jego rozszerzonej wersji z 2018 r., a także w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* z 2012 r. Chodzi w nim nie tyle o opanowanie wielu języków obcych w stopniu zbliżonym do użytkowników rodzimych (co jeszcze do niedawna było ideałem, najczęściej nieosiągalnym, do którego dążyli wszyscy uczący się), ile bardziej o posiadanie bogatych i zróżnicowanych doświadczeń językowych oraz czerpanie z nich w zależności od potrzeb i sytuacji, np. próbując zrozumieć tekst napisany lub wypowiedziany w języku, którego się nie zna. Można więc starać się zrozumieć tekst napisany po katalońsku, korzystając ze znajomości hiszpańskiego lub francuskiego. W tym wypadku mamy do czynienia z interkomprehensją między językami pokrewnymi, która jest jednym z czterech pluralistycznych podejść do języków i kultur, razem z podejściem międzykulturowym, otwarciem na języki oraz zintegrowanym kształceniem językowym (Candelier i in. 2017). We wszystkich czterech podejściach może być wykorzystany język kataloński, co dokładnie opiszę w dalszej części artykułu.

1 Są to: angielski, bułgarski, chorwacki, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski i włoski (bit.ly/3pH8MoU).

2 Dane za ECML (bit.ly/3AJFqN4). Sześćdziesiąt z tych języków bardzo ciekawie opisał Gaston Dorren w książce *Gadka. W sześćdziesiąt języków dookoła Europy*.

Innym aspektem, który można rozwijać, wykorzystując do tego język kataloński, jest wrażliwość uczniów na to, jak wiele języków jest zagrożonych. Jak pisze Carmen Junyent, katalońska językoznawczyni, specjalistka od języków zagrożonych (Junyent i Zaballa 2020), przed dotarciem Kolumba do Ameryki na świecie mówiono około 10 tysiącami języków. Teraz w użyciu jest już tylko połowa. Co więcej, z badań Junyent wynika, że wśród języków, które jeszcze istnieją, 10 proc. ma już tylko pojedynczych, ostatnich użytkowników, a kolejne 40 proc. nie jest już przekazywanych dzieciom. A zatem 50 proc. języków na świecie właściwie jest już nie do uratowania. Aby taki sam los nie spotkał kolejnych języków, warto z uczniami na ten temat rozmawiać, wszak nie bez przyczyny książka Junyent i Zaballa (2020) nosi tytuł *El futur del català depèn de tu* (Przyszłość katalońskiego zależy od ciebie).

Dlaczego akurat kataloński?

Wybrałam kataloński, choć bowiem jest to mały język romański, to jednak wśród tych małych i tak jest olbrzymem. Liczbę jego użytkowników trudno oszacować – w zależności od autora i od sposobu liczenia waha się ona od 2 milionów do nawet 11,5 miliona użytkowników[3]. Jest to jeden z oficjalnych języków regionalnych Hiszpanii, używa się go w Katalonii, w Walencji, na Balearach, w Val d'Aran na granicy z Francją oraz w części Aragonii i Murcji. Poza Hiszpanią język kataloński jest stosowany we Francji (w departamencie Pirenejów Wschodnich), w Księstwie Andory i we Włoszech (w mieście Alghero na Sardynii, podbitym przez Katalończyków w XII wieku) (Dorren 2021).

Kataloński jest czasem błędnie uznawany za dialekt hiszpańskiego, ale najczęściej ludzie w ogóle nie wiedzą o jego istnieniu, co może prowadzić do poważnych nieporozumień. Często podawanym przykładem są studenci, którzy chcą wyjechać na studia częściowe w ramach programu Erasmus do Hiszpanii. Gdy zostają na nie zakwalifikowani, przy wyborze przedmiotów lub już na miejscu okazuje się, że wszystkie oferowane im przedmioty na uniwersytetach w Barcelonie, Walencji, Gironie, Tarragonie czy Lleidzie są po katalońsku. Sama byłam świadkiem takiej sytuacji podczas spotkania dla osób zakwalifikowanych na studia częściowe – studentka, którą to spotkało, najpewniej musiała ze studiów zrezygnować, gdyż zupełnie nie znała katalońskiego.

A uniwersytety w wymienionych wyżej miastach są często przez studentów wybierane, gdyż znajdują się one w niezwykle atrakcyjnych regionach Hiszpanii, chętnie odwiedzanych przez turystów. Oprócz Barcelony z nadal niedokończoną Sagrada Família i innymi dziełami Gaudiego na obszarach katalońskojęzycznych znajdują się także inne turystyczne perełki: Costa Brava z kurortami Tossa de Mar, Lloret de Mar czy Blanes, Alicante położone w Walencji czy największe wyspy Balearów: Majorka, Minorka i Ibiza. Nie bez znaczenia jest również popularność klubu piłkarskiego FC Barcelona. Podczas studiów na Uniwersytecie Warszawskim uczęszczałam na lektorat z katalońskiego wraz z kilkoma miłośnikami piłki nożnej, którzy wprost przyznawali, że uczą się katalońskiego właśnie z tego powodu. Motto tego klubu jest w końcu po katalońsku i brzmi „Més que un club" (Więcej niż klub) (Dorren 2021).

Ponieważ kataloński bywa zaliczany do grupy języków albo galoromańskich, albo iberoromańskich, co świadczy o tym, że wykazuje cechy charakterystyczne obu tych grup, może być atrakcyjny i interesujący dla uczących się języka zarówno francuskiego, jak i hiszpańskiego. A tych w polskich szkołach, jeśli chodzi o języki romańskie, jest najwięcej[4].

Kataloński jest więc językiem mało znanym, ale na tyle atrakcyjnym, że może polskich uczniów i studentów zainteresować. Zresztą

Rys. 1. Mapka przedstawiająca kraje katalońskie (kat. Països Catalans) – tereny, na których ludność posługuje się językiem katalońskim – z zaznaczonymi najważniejszymi miastami i atrakcjami turystycznymi

Źródło: *Veus 1* (Mas i in. 2007: 42).

3 Liczbę 2 milionów podają Junyent i Zaballa (2020), ale chodzi im o użytkowników, dla których kataloński jest pierwszym językiem, czyli takim, w którym uczą się mówić. Liczbę 11,5 miliona podają Dorren (2021) oraz Alkire i Rosen (2013), a odnoszą ją do osób, które posługują się językiem katalońskim.

4 W roku szkolnym 2020/2021 języka hiszpańskiego uczyło się 4,5 proc. polskich uczniów, języka francuskiego – 2,8 proc., a języka włoskiego – 0,7 proc. Dane pochodzą z raportu GUS *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021* (bit.ly/3RrGfPQ).

ta jego „egzotyczność" i tajemniczość często wpływa motywująco na uczących się. Tak było w wypadku mojego badania do pracy magisterskiej, w którym uczestnicy mieli za zadanie przeczytać fragmenty tekstów literackich napisanych w językach romańskich, których nie znali, m.in. po katalońsku. I to właśnie kataloński zaciekawił ich najbardziej, gdyż większość z nich nic o tym języku nie wiedziała: nie mieli pojęcia, jak brzmi, jak wygląda, czy jest bardziej podobny do hiszpańskiego, czy do francuskiego, czy w ogóle jest do niczego niepodobny. Wzbudziło to ich duże zainteresowanie i ułatwiło wykonanie zadania, które było zresztą dosyć trudne[5].

5 Badanie jest dokładnie opisane w mojej pracy magisterskiej *La didactique de l'intercompréhension au niveau universitaire avec le français comme langue de transfert*, którą obroniłam na Uniwersytecie Warszawskim w lipcu 2022 r.

Kataloński – język czy dialekt?

Jak wspomniałam wcześniej, zwykli ludzie, także Hiszpanie z innych regionów Hiszpanii, często uważają, że kataloński jest dialektem hiszpańskiego. Jednak język ten od zawsze miał więcej wspólnego ze swoim wschodnim kuzynem – językiem oksytańskim. Kataloński wykształcił się w VIII w. z łaciny ludowej używanej na Półwyspie Iberyjskim po podbiciu go przez Rzymian. Jednakże przez kilka pierwszych wieków teksty powstałe w językach katalońskim i oksytańskim są na tyle podobne, że właściwie nierozróżnialne. Dopiero w XII–XIV w., dzięki tekstom pisanym po katalońsku przez wybitnego myśliciela i poetę Ramona Llulla, urodzonego na Majorce, kataloński wybija się na samodzielność. Następnie, wraz ze wzrostem znaczenia Królestwa Kastylii, rośnie również znaczenie języka kastylijskiego (*castellano*), który ostatecznie stanie się podstawą współczesnego hiszpańskiego, a kataloński podupada i będzie musiał czekać aż do XIX w. na swoje literackie odrodzenie (Klinkenberg 2007).

Rys. 2. Zasięg terytorialny dialektów katalońskiego, z zaznaczonym podziałem na dwie główne grupy: dialekty wschodnie i zachodnie

Źródło: Fradejas Rueda 2020: 120.

Trzeba jeszcze wspomnieć, że kataloński, tak jak każdy język, nie stanowi spójnej całości i sam ma swoje dialekty. Szczególnie zacięta walka toczy się między katalońskim z Katalonii (*català*) i katalońskim z Walencji (*valencià* – walencki), który przez swoich użytkowników często jest uważany za odrębny język. Bardziej szczegółowo różnym odmianom katalońskiego przyjrzę się w dalszej części artykułu.

Kataloński – język rozpięty między Galią a Iberią

Jak już wspomniałam, przez niektórych językoznawców kataloński jest zaliczany do języków galoromańskich, przez innych – do iberoromańskich. Tę płynną przynależność dobrze widać w słownictwie: niektóre katalońskie słowa są bardzo podobne do swoich francuskich czy włoskich odpowiedników, a inne – do odpowiedników hiszpańskich czy portugalskich. Z jednej strony po katalońsku mamy: *menjar, trobar, parlar* (jeść, znaleźć, mówić), czyli dokładnie tak jak po francusku (*manger, trouver, parler*) i zupełnie nie tak jak po hiszpańsku (*comer, hallar, hablar*) czy portugalsku *(comer, achar, falar*). Z drugiej strony szwagierka to po katalońsku *cunyada*, czyli tak jak po hiszpańsku (*cuñada*) czy portugalsku (*cunhada*), podczas gdy po francusku mamy *belle-sœur* (Klinkenberg 2007).

Jeśli chodzi o zagadnienia gramatyczne, to cechą charakterystyczną katalońskiego jest istnienie i wielka popularność czasu *passat perifràstic*, czyli przeszłego dokonanego, złożonego z odmienionego w czasie teraźniejszym czasownika *anar* (iść) i bezokolicznika. Jest to czas przyjazny dla uczących się, gdyż tworzy się go bardzo łatwo. Jednakże użycie w konstrukcji *passat perifràstic* czasownika *anar* może być mylące dla użytkowników innych języków romańskich, ponieważ zarówno we francuskim (*Je vais t'appeler*), jak i w hiszpańskim (*Voy a llamarte*), używając odpowiednio czasownika *aller* i *andar* wraz z bezokolicznikiem, wyrażamy czynność, która dopiero wydarzy się w przyszłości (Zadzwonię do ciebie).

Inną cechą charakterystyczną katalońskiego, która tym razem zbliża go do portugalskiego, jest wymowa. Redukcja (skracanie) samogłosek w sylabach nieakcentowanych (*establert* [əstəb'lert]), zanikanie samogłosek na końcu wyrazów (*anunciadors, cantants*) oraz liczne dyftongi (*plau, haveu, creure*) powodują, że kataloński może na początku wydawać się niezrozumiały nawet dla osób znających bardzo dobrze inne języki romańskie. Warto więc pokazać uczniom, jak brzmi język kataloński, ale zdecydowanie łatwiejszym sposobem zapoznania ich z tym językiem będą teksty pisane. Dlatego to właśnie aktywności związane z czytaniem zaproponuję w dalszej części artykułu.

Otwarcie na języki, czyli *Mały Książę* po katalońsku z Alghero

Pierwszym podejściem pluralistycznym, które zilustruję konkretnym przykładem, jest otwarcie na języki. Ma ono na celu m.in. zainteresowanie uczniów różnorodnością językową, wyrobienie w nich postawy jej życzliwej akceptacji, rozwijanie umiejętności obserwowania i porównywania języków, a także wzbudzenie chęci uczenia się różnych języków, nie tylko tych najbardziej popularnych i najłatwiej dostępnych.

Podstawą prezentowanego działania dydaktycznego nakierowanego na otwarcie na języki jest książka *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego w kilku wersjach językowych. Mój zestaw ćwiczeń kieruję do uczniów starszych klas szkoły podstawowej (VI–VIII), uczących się francuskiego lub hiszpańskiego. Proponuję wykorzystać na lekcji okładki wraz z tytułami oraz fragmenty rozmowy Małego Księcia z Lisem z rozdziału dwudziestego pierwszego po katalońsku, walencku i katalońsku z Alghero, a także (w zależności od profilu uczniów, od tego, jakich języków się uczą i na jakim poziomie je znają) np. po polsku, francusku i (lub) hiszpańsku.

Tab. 1. Fragmenty rozmowy Małego Księcia z Lisem po polsku, francusku, hiszpańsku, katalońsku, walencku i katalońsku z Alghero

JĘZYK	TYTUŁ	FRAGMENT ROZMOWY Z LISEM
Polski	*Mały Książę*	– Żegnaj – odrzekł Lis. – A oto moja tajemnica, jest bardzo prosta: Dobrze widzi się tylko wtedy, gdy się patrzy sercem. Najważniejsze jest dla oczu niewidoczne. (przekład Janina Karczmarewicz-Fedorowska, Warszawa 1995)
Francuski	*Le Petit Prince*	– Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. (bit.ly/3Cwo2fO)
Hiszpański	*El Principito*	– Adiós – dijo el zorro –. He aquí mi secreto, que no puede ser más simple : sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos. (bit.ly/3dVdSLN)
Kataloński	*El petit príncep*	– Adéu – va dir la guineu –. Aquí tens el meu secret. És molt senzill: només s'hi veu bé amb el cor. L'essencial és invisible als ulls. (przekład Anna i Enrique Casassas, Barcelona 2013)
Walencki	*El princept xiquet*	– Adéu – va dir la rabosa –. Aquest és el meu secret. És molt simple: només hi veiem bé amb el cor. L'essencial és invisible per als ulls. (prekład Jaume Arabí, Barcelona 2007)
Kataloński z Alghero	*Lo petit príncip*	"Adíos", li havia dit lo matxomi, "ecco, lo meu segret, És assai sèmplice: se veu bé solament amb el cor. L'essencial és invisible als ulls". (przekład Carla Valentino, Nuoro 2015)

Cytaty po katalońsku, walencku i katalońsku z Alghero za: Fradejas Rueda (2020: 115).

Pierwszym ćwiczeniem może być porównanie tytułów książek, zwrócenie szczególnej uwagi na rodzajnik określony i miejsce przymiotnika. Następnie można nakierować uczniów na analizę formy graficznej tego cytatu, będącego jednocześnie fragmentem dialogu. Od strony typograficznej te krótkie fragmenty bardzo się od siebie różnią (interpunkcją, sposobem wprowadzenia czyjejś wypowiedzi, użyciem małych i wielkich liter

itp.). W końcu można przejść do samych fragmentów książki i zaproponować uczniom, aby poszukali w nich następujących słów:

Tab. 2. Przykład ćwiczenia do fragmentów *Małego Księcia*

POLSKI	FRANCUSKI	HISZPAŃSKI	KATALOŃSKI	WALENCKI	KATALOŃSKI Z ALGHERO
żegnaj					
odrzekł (dosł. powiedział)					
Lis					
oto					
moja					
tajemnica					
jest bardzo prosta					
dobrze					
widzi się					
tylko					
sercem					
Najważniejsze jest dla oczu niewidoczne.					

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli znalazły się rzeczowniki, inne części mowy, a także całe wyrażenia lub zdania. Po jej wypełnieniu dobrze widać, jak różne rozwiązania stosują czasem podobne języki. W zależności od profilu uczniów, z którymi mamy do czynienia, koncentrujemy się tylko na najprostszych, pojedynczych słowach lub wybieramy do porównania całe konstrukcje. Następnie można się zastanowić, jak bardzo są do siebie podobne różne języki romańskie (np. francuski, hiszpański i kataloński), a jak bardzo dialekty jednego języka. Praca z trzema odmianami katalońskiego pokazuje uczniom różnorodność językową regionów Europy, ponadto świetnie ilustruje sposób, w jaki języki przemieszczają się po świecie (np. obecność katalońskiego na Sardynii spowodowana podbojami militarnymi sprzed sześciuset lat). Można także poruszyć z uczniami temat języków regionalnych w różnych krajach i ich statusu (status katalońskiego w Hiszpanii i we Francji jest zupełnie różny) albo porozmawiać o czynnikach, które wpływają na to, że wiele języków jest zagrożonych.

Rys. 3. Tytuł i lead tego samego artykułu w gazecie „La Vanguardia" po hiszpańsku i po katalońsku

El turismo 'low cost' irrita a los vecinos del centro de Barcelona

Los hoteleros no esperan una recuperación hasta las ferias del 2022

El Barri Gòtic sufre una auténtica invasión de turismo de bajo coste, con la consiguiente proliferación de episodios de incivismo. Los hoteleros son pesimistas: no esperan una recuperación hasta las ferias o eventos del 2022. VIVIR / P. 1 Y 2

El turisme 'low cost' irrita els veïns del centre de Barcelona

Els hotelers no esperen una recuperació fins a les fires del 2022

El Barri Gòtic pateix una autèntica invasió de turisme de baix cost, amb la conseqüent proliferació d'episodis d'incivisme. Els hotelers són pessimistes: no esperen una recuperació fins a les fires o els esdeveniments del 2022. VIURE / P. 1 I 2

Źródło: „La Vanguardia", wydanie z 18 sierpnia 2021 r. w wersji hiszpańskiej i katalońskiej, archiwum autorki.

Interkomprehensja między językami pokrewnymi, czyli czytamy „La Vanguardię" po hiszpańsku i katalońsku

Myślę, że poniższe zadanie będzie najciekawsze dla uczniów/studentów uczących się języka hiszpańskiego. Wykorzystamy w nim bowiem to, że hiszpański dziennik „La Vanguardia" jest wydawany codziennie w dwóch wersjach językowych: po hiszpańsku i po katalońsku. Stanowi on więc nieocenione źródło autentycznych, aktualnych tekstów z różnych dziedzin, które od razu dostajemy w dwóch wersjach językowych. Gazeta ta ma oczywiście swoją stronę internetową: lavanguardia.com (wersja hiszpańska) i lavanguardia.com/encatala (wersja katalońska), ale większe wrażenie robi wydanie papierowe, gdyż układ artykułów, tytuły, leady i zdjęcia są identyczne w obu wersjach językowych.

Proponuję wykorzystać na lekcji artykuł z „La Vanguardii" z 18 sierpnia 2021 r., którą przywiozłam w wersji papierowej z mojej podróży do Barcelony. Już samo kartkowanie tej gazety i porównywanie nagłówków oraz dnia wydania (*miércoles* po hiszpańsku i *dimecres* po katalońsku) będzie ciekawym ćwiczeniem, ale można oczywiście, zwłaszcza ze starszymi i bardziej zaawansowanymi uczniami, pracować z całym artykułem. Ja wybrałam tekst zatytułowany *El turismo 'low cost' irrita a los vecinos del centro de Barcelona* (hiszp.) / *El turismo 'low cost' irrita els veïns del centre de Barcelona* (kat.), który porusza bardzo aktualny problem masowej turystyki, utrudniającej życie mieszkańcom centrów licznie odwiedzanych przez turystów miast (takich jak Barcelona).

Rys. 4. Cały artykuł dotyczący masowej turystyki *low cost* w Barcelonie z wydania hiszpańskiego i katalońskiego gazety „La Vanguardia"

El turismo 'low cost' crispa a los vecinos del centro de Barcelona

Estos visitantes muy incívicos gastan su dinero en latas de cerveza y excursiones en bicitaxi

Los pisos turísticos piden un rescate

"Estamos invadidos por una legión de pollos descabezados", denuncia una vecina del Gótic

El turisme 'low cost' crispa els veïns del centre de Barcelona

Aquests visitants incívics es gasten els diners en llaunes de cervesa i excursions en bicitaxi

Els pisos turístics demanen un rescat

"Estem envaïts per una legió de pollastres sense cap", denuncia una veïna del Gòtic

Źródło: „La Vanguardia", wydanie z 18 sierpnia 2021 r. w wersji hiszpańskiej i katalońskiej, archiwum autorki.

Jeśli rzeczywiście nasi uczniowie uczą się hiszpańskiego, proponuję potraktować lekturę artykułu po katalońsku jako ćwiczenie na rozumienie tekstu pisanego. A zatem najpierw zadaniem uczniów będzie przeczytać samodzielnie tekst kataloński i odpowiedzieć na pytania przygotowane przez nauczyciela. Następnie, jeśli nauczyciel potrafi, może przeczytać uczniom publikację (lub jej fragmenty) na głos, tak aby usłyszeli, jak kataloński brzmi. Kolejną fazą, według mnie najważniejszą, będzie zapytanie uczniów, jakich strategii użyli, aby zrozumieć tekst w języku, którego nie znają. Należałoby ich dopytać:

- czy zwrócili uwagę na układ tekstu, przeczytali tytuł, nagłówki, podpis pod zdjęciem, tekst w ramce,
- czy zwracali uwagę na znaki interpunkcyjne oraz wielkie i małe litery,
- czy ktoś z nich był w Barcelonie i podczas lektury korzystał z wiedzy, którą tam zdobył – może ktoś np. rozpoznał dzielnice i ulice wymieniane w tekście (bardzo znaną dzielnicę Barri Gòtic czy ulicę Passeig de Gràcia),

- czy może ktoś słyszał już o problemie turystów *low cost* (np. Brytyjczyków przylatujących do Krakowa na wieczory kawalerskie) i mieszkań turystycznych oraz skorzystał z tej wiedzy podczas czytania,
- czy czytali sobie tekst na głos w głowie.

Wszystkie te strategie można z uczniami omówić, wynotować na tablicy, pokazać, jak je stosować. Proponuję ponadto, aby przy tej okazji zaprezentować im technikę protokołu głośnego myślenia (*think-aloud protocol*), która jest wykorzystywana do prowadzenia badań naukowych (ja jej używałam podczas badań do mojej pracy magisterskiej), ale także właśnie do rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem w języku macierzystym czy obcym.

Na koniec można zaproponować pracę z tekstem hiszpańskim, opartą na porównywaniu tych dwóch języków, wyłapywaniu różnic i podobieństw. Zazwyczaj przy takich ćwiczeniach uczniowie są zaskoczeni, jak wiele rozumieją i jak bardzo analizowane języki są podobne[6]. Może to stanowić zachętę do poszerzania repertuaru językowego i nieuciekania od katalońskiego w czasie pobytu w Hiszpanii. Oprócz tego, porównując te języki, uczniowie rozwijają świadomość metajęzykową i aktywują strategie przydatne w czytaniu wszystkich trudniejszych tekstów, bez względu na język, w którym powstały.

6 O entuzjastycznych reakcjach adeptów interkomprehensji piszą m.in. Caddéo i Jamet (2013).

Podejście międzykulturowe, czyli jesienią kupujemy *les castanyes de la castanyera*

Jako podstawę działań dydaktycznych mających na celu realizację założeń podejścia międzykulturowego proponuję postać *la castanyera*, czyli starszej pani w chustce na głowie sprzedającej pieczone kasztany (*les castanyes*) podczas święta *la Castanyada*, przypadającego w Katalonii 1 listopada. Jest to bardzo popularne święto na całym Półwyspie Iberyjskim, można więc znaleźć na jego temat wiele materiałów w internecie. Ja użyłabym jednak na takiej lekcji książeczki z naklejkami dla dzieci, która oprócz pięknych ilustracji zawiera także prosty tekst po katalońsku.

Historia zaczyna się od tego, że Roc z rodzicami i psem spacerują ulicą grubo ubrani, nastała bowiem jesień i wieczory są bardzo zimne. Jest to o tyle ciekawe, że Polakom Hiszpania kojarzy się ze słońcem i z palmami, ale postacie na obrazkach w książce są ubrane grubiej niż Polacy na Wszystkich Świętych. Daje to więc okazję do porównania kultur polskiej i katalońskiej. Można się również zastanowić z uczniami, jak Polacy (a być może i inne narodowości) obchodzą 1 listopada, co w Polsce robi się z kasztanami (raczej ludziki z kasztanów i zapałek niż sycący posiłek), co w ogóle robi się jesienią w różnych krajach. W Katalonii, zupełnie jak w Polsce, zbiera się o tej porze roku grzyby, dlatego na jednej z pierwszych lekcji katalońskiego na Uniwersytecie Warszawskim – ponieważ był to październik – dowiedziałam się, jak po katalońsku mówi się „zbierać grzyby" (*recollir bolets*) i jaką nazwę noszą prawdziwki (*ceps*). Można też przy okazji poruszyć z uczniami temat stereotypów dotyczących Hiszpanii i zapytać ich, czy mają one w ogóle szansę być prawdziwe, biorąc pod uwagę, jak dużym i zróżnicowanym krajem jest Hiszpania.

Rys. 5. Fragment książeczki *La Castanyera* – na obrazku widać opatulonych Roca i jego rodzinę

Źródło: *La Castanyera* (Abad i Kasandra 2015), archiwum autorki.

Zintegrowane kształcenie językowe, czyli uczymy się katalońskich czasów przeszłych

Do zilustrowania ostatniego podejścia pluralistycznego proponuję wykorzystać początkowy fragment powieści *Jo confesso* wybitnego pisarza katalońskiego Jaumego Cabrégo. Książka ta została przetłumaczona na język polski (*Wyznaję*) i odniosła dość duży sukces czytelniczy. Jest to również powieść, którą wykorzystałam w badaniu do mojej pracy magisterskiej (Ciszewska 2022).

W zintegrowanym kształceniu językowym chodzi o wykorzystanie języków, które uczeń już zna, do rozwijania sprawności językowych w kolejnym języku. Najczęściej podejście to dotyczy nauczania języków tercjalnych, czyli np. niemieckiego lub francuskiego (drugi język obcy) po polskim (język ojczysty) i po angielskim (pierwszy język obcy). Zaproponuję tutaj jednak inną kombinację – wykorzystywanie znajomości języków romańskich (francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego) do nauki kolejnego języka romańskiego (w naszym wypadku katalońskiego). Ponownie sięgniemy po tekst pisany, aby lepiej było widać porównywane wybrane elementy gramatyczne.

Tab. 3. Początkowy fragment powieści *Jo confesso* Jaumego Cabrégo w oryginale (po katalońsku)

Jaume Cabré Jo confesso
I
A capite...

Fins ahir a la nit, caminant pels carrers molls de Vallcarca, no vaig comprendre que néixer en aquella família havia estat un error imperdonable. De sobte havia entès que sempre havia estat sol, que mai no havia pogut comptar amb els pares ni amb un Déu a qui encarregar la cerca de solucions malgrat que, a mesura que creixia, m'hagués avesat a delegar en creences imprecises i en lectures ben diverses el pes del pensament i la responsabilitat dels meus actes. Ahir dimarts a la nit, tornant de casa d'en Dalmau, mentre entomava el ruixat, vaig arribar a la conclusió que aquesta càrrega em pertany només a mi. I que els meus encerts i els meus errors són responsabilitat meva i només meva. M'han fet falta seixanta anys per veure-ho. Espero que m'entenguis i que comprenguis que em sento desemparat, sol i absolutament enyorat de tu.

Źródło: Cabré 2019: 8.

Proponuję, aby podczas jednej sekwencji dydaktycznej zająć się jednym zagadnieniem gramatycznym, np. formami i użyciem czasów przeszłych w katalońskim. W tym celu można poprosić uczniów lub studentów (to jest zadanie raczej dla starszych, znających dobrze co najmniej jeden z głównych języków romańskich), żeby odnaleźli w tekście konkretne formy czasowników. Ponieważ jedną z podstaw kształcenia zintegrowanego jest wykorzystywanie ujednoliconej terminologii gramatycznej, warto ją podać w języku docelowym (katalońskim), a także w innych językach romańskich, które uczniowie znają.

Tab. 4. Przykładowe ćwiczenie na znajdowanie form czasowników w tekście katalońskim – z terminologią wprowadzoną po katalońsku i po francusku

TERMINOLOGIA PO KATALOŃSKU	TERMINOLOGIA PO FRANCUSKU	FORMY CZASOWNIKA Z TEKSTU
infinitiu present	*infinitif présent*	*néixer, comptar, encarregar, delegar*
gerundi	*gérondif*	*caminant, tornant*
participi	*participe passé*	*desemparat, enyorat, estat, entès, pogut, avesat, fet*
present d'indicatiu	*présent de l'indicatif*	*pertany, són, espero, em sento*
perfet d'indicatiu	*passé composé*	*han fet*
imperfet d'indicatiu	*imparfait de l'indicatif*	*creixia, entomava*
passat perifràstic	*passé simple ou équivalent*	*vaig comprendre, vaig arribar*
plusquamperfet d'indicatiu	*plus-que-parfait de l'indicatif*	*havia estat, havia entès, havia pogut*
subjuntiu present	*subjonctif présent*	*entenguis, comprenguis*

Źródło: opracowanie własne.

Następnie, tak jak proponowałam, można skoncentrować się na podobieństwach i różnicach w tworzeniu i użyciu czasów przeszłych w językach romańskich, które już uczniowie znają, i w nowym języku katalońskim. O największej różnicy – czasie *passat perifràstic* – była już mowa wcześniej. Wykonywanie tego typu ćwiczeń z uczniami przyczyni się do wzrostu ich świadomości metajęzykowej oraz wiedzy językoznawczej. Dzięki temu będą podchodzić do nauki kolejnych języków bardziej świadomie, a tym samym stanie się ona bardziej efektywna.

Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej uczniów jest jednym z wyzwań, przed jakimi stoją obecnie nauczyciele języków obcych. Na szczęście dysponujemy materiałami i narzędziami, które mogą nam w tym pomóc. Jednym z nich są pluralistyczne podejścia do języków i kultur: otwarcie na języki, interkomprehensja między językami pokrewnymi, podejście międzykulturowe oraz zintegrowanie kształcenie językowe. Jak zauważa wielu nauczycieli i badaczy, w tym np. Kucharczyk (2018), podejścia te, chociaż propagowane przez instytucje europejskie i partnerów, dobrze opracowane i z całą pewnością wartościowe, nadal nie mogą przyjąć się w językowej edukacji formalnej.

W niniejszym artykule chciałam pokazać na konkretnych przykładach, jak na lekcjach języków obcych w szkole podejścia te mogą być realizowane za pomocą języków romańskich mniej znanych, rzadziej używanych, jak język kataloński. Starałam się przekonać, że język kataloński może stanowić interesujący punkt wyjścia rozważań lingwistycznych, metajęzykowych i kulturowych prowadzonych z uczniami. Dotyczy to zwłaszcza lekcji głównych języków romańskich (francuskiego lub hiszpańskiego), gdyż kataloński świetnie nadaje się do porównywania z tymi językami. Dodatkowym atutem nawiązywania do katalońskiego jest pokazanie uczniom różnorodności językowej i kulturowej Europy (szczególnie Hiszpanii) oraz uświadomienie im, jak wiele języków jest zagrożonych.

BIBLIOGRAFIA

→ Abad M. [tekst], Kasandra [ilustracje] (2015), *Contes i tradicions catalanes. La castanyera amb adhesius*, Madrid: Susaeta Ediciones.
→ Alkire, T., Rosen, C. (2013), *Romance languages. A historical introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
→ Cabré, J. (2019), *Jo confesso*, Barcelona: labutxaca.
→ Caddéo, S., Jamet, M.-C. (2013), *L'intercompréhension: Une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette Livre.
→ Candelier, M. i in. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
→ Ciszewska, K. (2022), *La didactique de l'intercompréhension au niveau universitaire avec le français comme langue de transfert*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski [niepublikowana praca magisterska].
→ Dorren, G. (2021), *Gadka. W sześćdziesiąt języków wokół Europy*, Kraków: Wydawnictwo Karakter.
→ Fradejas Rueda, J.M. (2020), *Las lenguas románicas*, Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
→ Junyent, C., Zaballa, B. (2020), *El futur del català depèn de tu*, Barcelona: La Campana.
→ Klinkenberg, J.-M. (2007), *Des langues romanes*, Bruxelles: Duculot – De Boeck.
→ Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego),* Lublin: Wydawnictwo Werset.
→ Mas, M., Vilagrasa, A., Bastons, N., Verdés, G., Vergés, M.H. (2007), *Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
→ Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.

KATARZYNA CISZEWSKA Absolwentka Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku nauczanie języków obcych ze specjalnością język angielski i język francuski. Miłośniczka języków romańskich, także tych mniej znanych, jak kataloński, galisyjski czy oksytański. W czasie studiów doskonaliła warsztat nauczycielski oraz znajomość języków romańskich na studiach częściowych we Francji oraz stażu dydaktycznym we Włoszech. Wcześniej pracowała jako nauczyciel matematyki w oddziałach dwujęzycznych z językiem francuskich w Gimnazjum i Liceum im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie.

Język łaciński na lekcjach języków obcych nowożytnych

DOI: 10.47050/jows.2022.3.87-96

Język łaciński jako osobny przedmiot właściwie zniknął z polskiej szkoły. Nie zniknęły jednak korzyści płynące z jego znajomości. Dzięki obeznaniu z łaciną – lub przynajmniej z wybranymi jej elementami – można szybciej, łatwiej i bardziej świadomie uczyć się języków nowożytnych. Dlatego warto, aby to właśnie nauczyciele języków obcych nowożytnych nawiązywali na swoich lekcjach do języka łacińskiego, rozwijając tym samym świadomość metajęzykową i kompetencję różnojęzyczną uczniów.

KATARZYNA CISZEWSKA
Uniwersytet Warszawski

W poprzednim numerze „Języków Obcych w Szkole" (2022, nr 2) znalazł się artykuł Janusza Ryby poświęcony historii nauczania języka łacińskiego w Polsce oraz miejscu, jakie kształcenie klasyczne zajmuje we współczesnej szkole. Autor stwierdził, że nie powinno ono być postrzegane jako konkurencja wobec nauczania języków nowożytnych, gdyż cel kształcenia klasycznego jest inny – oprócz zapoznania uczniów z językiem łacińskim i kulturą antyczną także wyposażenie ich w narzędzia służące do poznawania i rozumienia zjawisk językowych i kulturowych. W niniejszym artykule chciałabym nawiązać do tego ostatniego spostrzeżenia, z którym zgadzam się całkowicie, i pokazać, jak nauczyciele języków obcych nowożytnych – szczególnie języków romańskich – mogą wykorzystywać elementy języka łacińskiego do rozwijania u swoich uczniów świadomości metajęzykowej oraz kompetencji różnojęzycznej.

System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA)

Konieczność rozwijania świadomości metajęzykowej przy okazji rozwijania kompetencji różnojęzycznej została dostrzeżona przez twórców koncepcji pluralistycznych podejść do języków i kultur (Candelier i in. 2017). Wyjaśniając wybór deskryptorów dotyczących języka, podkreślają oni ich metajęzykowy charakter:

> Elementy wiedzy, przedstawione na liście jako zasoby, w większości odnoszą się do jawnej wiedzy metajęzykowej. [...] Zasoby są wynikiem obserwacji oraz mniej lub bardziej świadomej analizy niektórych cech formalnych języka. Stosowane podejście refleksyjne, które bierze pod uwagę poznawczy rozwój ucznia, prowadzi do ujawnienia pewnych reguł językowych podczas prowadzenia konceptualizacji metajęzykowej (Candelier i in. 2017: 62).

O jakich deskryptorach/zasobach jest tu mowa? Autorzy podają jeden przykład, a mianowicie:

➡ Sekcja VII. Język i jego akwizycja/uczenie się
[Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]
K 7.2 – Wie, że aby uczyć się języków, można oprzeć się na (strukturalnych/dyskursywnych/pragmatycznych) podobieństwach między językami[1].

1 Wszystkie deskryptory za: Candelier i in. 2017.

Jednakże elementów wiedzy (inaczej: zasobów uczniów), do których rozwijania można wykorzystać na lekcji języka obcego język łaciński, jest dużo więcej. Poniżej wypisałam te, które uważam za najbardziej trafne.

- Sekcja VI. Podobieństwa i różnice między językami
  [Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]
  - K 6 – Wie, że istnieją podobieństwa i różnice między językami/odmianami językowymi.
  - K 6.3 – Wie, że kategorie służące do opisu funkcjonowania języka (języka ojczystego/języka szkoły) niekoniecznie istnieją w innych językach (liczba, rodzaj, rodzajnik...).
  - K 6.4 – Wie, że nawet jeśli powyższe kategorie istnieją w innym języku, niekoniecznie są one zorganizowane w taki sam sposób.
  - K 6.7 – Wie, że konstrukcja słów w różnych językach może być różna.
- Sekcja IV. Zmiany w obrębie języków
  [Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]
  - K 4 – Wie, że języki podlegają nieustannym zmianom.
  - K 4.2.2 – Wie, co odróżnia zapożyczenie językowe od pokrewieństwa językowego.
  - K 4.3 – Posiada pewną wiedzę na temat historii języków (pochodzenie niektórych języków/niektóre zmiany leksykalne i fonologiczne...).
- Sekcja I. Język jako system semiologiczny
  [Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:]
  - K 1.7 – Posiada pewną wiedzę językoznawczą na temat danego języka (język ojczysty/język szkoły/języki obce...).

W dalszej części artykułu opiszę konkretne przykłady działań glottodydaktycznych, dzięki którym uczniowie mogą rozwijać i aktywować powyższe zasoby. Praca nad nimi ma doprowadzić do rozwoju i wzmocnienia świadomości metajęzykowej, a w konsekwencji także kompetencji różnojęzycznej uczniów. Proponowane rozwiązania dydaktyczne zostaną podzielone ze względu na profil językowy uczniów, czyli w zależności od tego, jakich języków romańskich się uczą. Dodatkowo, aby pokazać zarówno nauczycielom, jak i uczniom, że język łaciński wcale nie jest reliktem przeszłości, którym w czasach nastawienia na komunikację nikt się już nie zajmuje, zamieszczę również opisy powstałych niedawno materiałów wideo, w których młodzi ludzie – nauczyciele języków obcych działający w mediach społecznościowych i w internecie – tłumaczą różne zagadnienia dotyczące języków romańskich, odwołując się do języka łacińskiego.

Łacina dla wszystkich

Amerykanin wśród rzymian i... Rzymian, czyli czy ktoś dziś jeszcze rozumie łacinę

Uczących się języków romańskich, którzy już wiedzą, że wywodzą się one z łaciny, może zainteresować, jak dalece są one do łaciny podobne. Czy ich rodzimi użytkownicy byliby w stanie zrozumieć, gdyby ktoś zaczął do nich mówić po łacinie? I czy po łacinie w ogóle ktoś jeszcze dziś mówi?

Na te pytania próbuje odpowiedzieć Luke Ranieri – amerykański poliglota, miłośnik łaciny i greki, tworzący na YouTubie materiały o łacinie i, co najważniejsze, po łacinie. Przez niektórych jest on krytykowany za to, że nie ma wykształcenia klasycznego, że jest samoukiem, ale należy mu oddać, że dla popularyzacji łaciny robi bardzo dużo: propaguje jej naukę wśród szerokiej publiczności, tworzy materiały dydaktyczne, nagrywa audiobooki, a przede wszystkim po łacinie... mówi (a nawet śpiewa).

Na jego kanale w serwisie YouTube można także znaleźć serię filmów, w których zwraca się do Włochów po łacinie, pytając ich np. o drogę do Koloseum, i nagrywa ich reakcje

Rys. 1. Luke Ranieri sprawdza, czy współcześni rzymianie zrozumieliby starożytnych Rzymian

Źródło: www.youtube.com/watch?v=DYYpTfx1ey8 [dostęp: 24 sierpnia 2022].

(*American speaks Latin to Italians in Rome*[2]). Sprawdza także, czy księża w Watykanie są w stanie zrozumieć i wypowiedzieć się po łacinie (*American speaks Latin at the Vatican with Priests*[3]) oraz czy współcześni użytkownicy różnych języków romańskich rozumieją łacinę (*Latin Language Spoken | Can Spanish, Portuguese, and Italian speakers understand it?*[4]).

Jeżeli naszych uczniów to zainteresuje, mogą sami się sprawdzić, oglądając ostatnie wideo, które wymieniłam. Luke podaje w nim po łacinie definicje słów, a zadaniem zaproszonych gości jest odgadnięcie, o jaki wyraz chodzi. Następnie omawia z gośćmi (nadal po łacinie!), jak wygląda to słowo w ich językach. Ten film może więc stanowić punkt wyjścia rozmowy z uczniami na temat podobieństw i różnic między językami oraz pokrewieństwa języków (zasoby: K 7.2, K 6, K 6.7, K 4.2.2).

Łacina na lekcjach języka francuskiego

Najbardziej germański z języków romańskich

Uczącym się języka francuskiego warto zwrócić uwagę na pochodzenie i formę czasowników. A to dlatego, że francuski, jako najbardziej germański z języków romańskich, dużo czasowników zapożyczył właśnie z języków germańskich. Zapożyczenia te „przerobił" jednak na modłę łacińską, tak że dzisiaj po bezokoliczniku nie da się poznać, czy jest to czasownik pochodzący z łaciny, czy zapożyczony z języków germańskich.

2 Zob. www.youtube.com/watch?v=DYYpTfx1ey8 [dostęp: 24 sierpnia 2022].

3 Zob. www.youtube.com/watch?v=fDhEzP0b-Wo [dostęp: 24 sierpnia 2022].

4 Zob. www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk [dostęp: 24 sierpnia 2022].

Rys. 2. Luke Ranieri opisuje po łacinie jabłko (*mālum*), a goście mają za zadanie zgadnąć, o jakie słowo chodzi. Jak widać, wszyscy odpowiadają prawidłowo (port. *maça*, wł. *mela*, hiszp. *manzana*)

Źródło: www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk [dostęp: 24 sierpnia 2022].

Przypomnijmy za Alkire i Rosen (2013), że w łacinie są cztery koniugacje:

- koniugacja I – *āre (lavāre, pensāre)*,
- koniugacja II – *ēre (habēre, debēre)*,
- koniugacja III – *ĕre (perdĕre, vendĕre)*,
- koniugacja IV – *īre (dormīre, partīre)*.

Bezokolicznik uznaje się za formę, która przetrwała w językach romańskich bez większych zmian: właściwie wszystkie bezokoliczniki czasu teraźniejszego strony czynnej (należy to doprecyzować, gdyż łacina miała wiele rodzajów bezokoliczników) przeszły bezpośrednio do protofrancuskiego, ale także do innych języków protoromańskich. Następnie często dochodziło do zmian fonetycznych i do przesunięć między koniugacjami. Na przykład język hiszpański zupełnie zrezygnował z III koniugacji, przenosząc czasowniki do koniugacji II lub IV: *bibĕre – beber* (pić) lub *dicĕre – decir* (mówić). Z kolei języki francuski i włoski zmieniły koniugację wielu czasowników z grupy II: włoski najczęściej przeniósł je do grupy IV (*agĕre – agire*), a francuski do grupy I (*corrigĕre – corriger*). Zmian tych było oczywiście dużo więcej, nie ma sensu ich tu wszystkich wymieniać. Warto jednak zwrócić uczniom uwagę na to, że współczesne grupy czasowników francuskich (I grupa zakończona na -er, II grupa na -ir, III grupa nieregularna na -oir, -oire, -ir, -re) mają swój pierwowzór w łacinie i że przynależność czasowników francuskich do tych grup również łączy się z łaciną.

Wspomniałam jednak o zapożyczeniach czasowników z języków germańskich we francuskim. Oczywiście najwięcej czasowników przeszło do francuskiego z łaciny, ale zapożyczenia z języków germańskich (głównie z języka frankijskiego, czyli języka Franków) rzeczywiście były częste i dotyczą czasowników znanych i używanych. Znajdziemy wśród nich następujące słowa (Klinkenberg 2007; Walter 1994): *attacher, déchirer, garder, rôtir, tricoter, bâtir, flatter, souhaiter, blesser, gâter, guérir, marcher, choisir, fournir, haïr, danser, gagner, gratter, heurter*. Widać od razu, że nie różnią się one w budowie niczym od czasowników wywodzących się z łaciny, jak *céder, consommer, corriger, répéter, agir, courir, surgir, recevoir, savoir*. Jest to spowodowane tym, że po zapożyczeniu zostały one „przerobione" na sposób łaciński, np. (Banniard 2008: 88):

- *blettjan > *blettiare > blesser*,
- *hatjan > *hatire > hair*,
- *waidanjan > *guadaniare > gagner*.

Opisane wyżej informacje dotyczące koniugacji łacińskich oraz zapożyczeń z języków germańskich we francuskim mogłyby wzbogacić zasoby uczniów dotyczące m.in. Sekcji IV. Zmiany w obrębie języków (K 4, K 4.2.2 i K 4.3).

Cierpię, że oni panują, czyli zdania bezokolicznikowe w łacinie i we francuskim

Jeśli chodzi o bezokolicznik, to – jak wspomniałam wcześniej – w łacinie miał on wiele form i był używany w wielu konstrukcjach.

Tylko dwa z tych bezokoliczników dają się łatwo przetłumaczyć na francuski: *legĕre – lire* (bezokolicznik czasu teraźniejszego strony czynnej, pol. czytać) i *legi – être lu* (bezokolicznik czasu teraźniejszego strony biernej, pol. być czytanym). Bezokoliczniki czasu przeszłego i przyszłego miały zaś zastosowanie w składniach charakterystycznych dla języka łacińskiego – *accusativus cum infinitivo* i *nominativus cum infinitivo* – które już prawie nie występują we współczesnym francuskim. Zresztą (zob. Délani i in. 2015) bezokoliczniki te już w łacinie były używane głównie w piśmie, a w mowie dość szybko zostały zastąpione konstrukcjami ze spójnikiem *quod* (że).

We francuskim zachował się jednak jeden rodzaj tego typu zdań, który na pewno jest znany wszystkim uczącym się tego języka. Chodzi o zdania bezokolicznikowe z czasownikami

odnoszącymi się do zmysłów (fr. *verbes de perception*), takie jak *J'entends des oiseaux chanter*; *Je vois le temps passer* lub *Maman regarde les enfants jouer dans le jardin* (odpowiednio: Słyszę, jak ptaki śpiewają; Widzę, że czas mija; Mama patrzy na dzieci bawiące się w ogrodzie). Co ciekawe (Délani i in. 2015), próby konstruowania tego typu zdań z użyciem dowolnych czasowników obserwujemy jeszcze nawet w XVI w., np. u Corneille'a, który w *Illusion comique* (Iluzja komiczna) pisze tak: *Je les souffre régner*, co można by przetłumaczyć na polski jako „Cierpię [z tego powodu], że oni rządzą/panują". Próba przywrócenia tych konstrukcji nie powiodła się i obecnie we współczesnym francuskim dominuje zdanie podrzędnie złożone dopełnieniowe wprowadzane przez spójnik „że" (fr. *proposition complétive introduite par que*).

Rys. 3. Bezokolicznik w łacinie

Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

Omawianie z uczniami tego typu zagadnień wpływa pozytywnie na wzbogacanie zasobów z Sekcji VI. Podobieństwa i różnice między językami (K 6.3 i K 6.4), a także z Sekcji I. Język jako system semiologiczny (K 1.7).

Łacina na lekcjach języka hiszpańskiego

Cantara czy *cantase*?

Każdy uczący się języka hiszpańskiego, jeśli będzie wytrwały, dojdzie w końcu do punktu, w którym zada sobie pytanie: dlaczego w hiszpańskim są dwie formy *imprefecto de subjuntivo*: *cantara* i *cantase*? Nauczyciele zazwyczaj wtedy tłumaczą, że znaczą one to samo, że nie trzeba się tym przejmować, że wystarczy tylko znać dobrze jedną formę i jej używać, a tę drugą jedynie rozpoznawać. I dodają, że częściej stosowana jest forma *cantara*. Warto jednak uczniom wyjaśnić, dlaczego istnieją te dwie formy, tym bardziej że nie do końca mogą być one używane w tych samych kontekstach.

Zacznijmy od tego, że w łacinie były cztery czasy trybu łączącego (hiszp. *subjuntivo*, łac. *coniunctivus*), czyli tyle, ile pozostaje w użyciu we współczesnym języku hiszpańskim (w przeciwieństwie do francuskiego, w którym *subjonctif imparfait* i *subjonctif plus-que-parfait* właściwie przestały być używane).

Dodatkowo *coniunctivus* jest uważany, podobnie jak omawiany wcześniej bezokolicznik, za formę, która przeszła bez większych zmian do języków romańskich. Czy zatem hiszpańskie *imperfecto de subjuntivo* odpowiada łacińskiemu *coniunctivus imperfecti*? No właśnie nie, a wyjaśnienie tego zagadnienia wykaże również, skąd w hiszpańskim dwie formy tego czasu.

Trzeba tutaj za Banniardem (2008) przywołać zjawisko *time shifting* (dosł. przesuwania się w czasie), które polega na tym, że niektóre czasy przeszłe przesuwają się o jedno pole w lewo na osi czasu. Dlatego w wypadku łaciny ludowej *coniunctivus plusquamperfecti* stał się *coniunctivus imperfecti*, tak że w konsekwencji klasyczne łacińskie formy trybu łączącego *plusquamperfecti* na -isset oraz formy trybu oznajmującego *plusquamperfecti* na -errat stały się odpowiednio formami trybu łączącego i oznajmującego, ale *imperfecti*.

Hiszpańskie formy *imperfecto de subjuntivo* pochodzą właśnie od tych dwóch form *plusquamperfecti*, które stały się *imperfecti*: forma *cantase* pochodzi od łacińskiego *coniunctivus* na -isset (*dixisset* > *dijese*), a forma *cantara* – od łacińskiego *indicativus* na -errat (*dixerat* > *dijera*). Obie formy są rozpowszechnione we współczesnym hiszpańskim. Jednakże, ze względu na ich różne pochodzenie, nie zawsze można ich używać wymiennie.

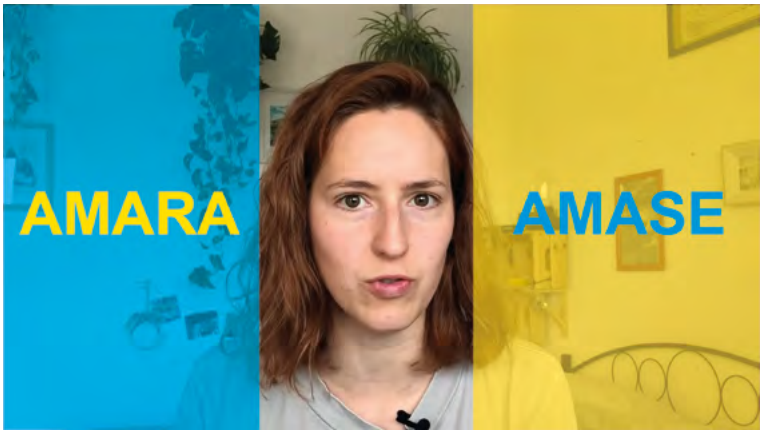
Rys. 4. Tryb łączący w łacinie

Coniunctivus praesentis activi Coniunctivus praesentis passivi	**Coniunctivus perfecti activi** Coniunctivus perfecti passivi
Coniunctivus imperfecti activi Coniunctivus imperfecti passivi	**Coniunctivus plusquamperfecti activi** Coniunctivus plusquamperfecti passivi

Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

Obie formy *cantase* i *cantara* mogą być stosowane wszędzie tam, gdzie w hiszpańskim używa się trybu łączącego. Jak jednak tłumaczy w swoim nagraniu Elena z kanału Linguriosa (*AMARA y AMASE – NO son IGUAL – DIFERENCIAS de las formas en -RA y en -SE del IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO*[5]), w zdaniach typu: (1) *Si me* ***hubiera / hubiese tocado*** *la lotería,* ***hubiera viajado*** *más*, w drugiej części zdania można użyć tylko formy na -ara, gdyż tylko ona może mieć znaczenie trybu przypuszczającego i być równoznaczna ze zdaniem (2) *Si me* ***hubiera / hubiese tocado*** *la lotería,* ***habría viajado*** *más*. Oba zdania (1) i (2) są przez Hiszpańską Akademię Królewską (Real Academia Española, RAE) uznawane za poprawne, ale w samej Hiszpanii zdania typu (1) można usłyszeć dużo częściej. Dlatego warto pamiętać, że akurat w drugiej części zdania (1) formy *hubiera* i *hubiese* nie są wymienne. Dokładniejsze wyjaśnienie można znaleźć na kanale Linguriosa oraz w gramatykach języka hiszpańskiego (np. García Santos 2019).

5 Zob. www.youtube.com/watch?v=7H3dp4C4wec [dostęp: 24 sierpnia 2022].



Rys. 5. Elena z kanału Linguriosa tłumaczy różnicę między dwiema formami *imperfecto de subjuntivo*

Źródło: www.youtube.com/watch?v=DYYpTfx1ey8 [dostęp: 24 sierpnia 2022].

Niepokojąca łacina z Półwyspu Iberyjskiego

Kolejne ćwiczenie będzie najciekawsze dla osób, które zaczęły się uczyć języka hiszpańskiego jako drugiego języka romańskiego, np. po włoskim lub francuskim. Wystarczy bowiem spojrzeć na tabelę 1, aby zadać sobie pytanie: czemu ten hiszpański jest taki dziwny?

Tab. 1. Formy łacińskie archaiczne oraz bardziej „nowoczesne" (według Walter 1994)

ŁACINA KLASYCZNA	HISZPAŃSKI	ŁACINA LUDOWA	KATALOŃSKI	FRANCUSKI	WŁOSKI
comedere	*comer*	*manducare*	*menjar*	*manger*	*mangiare*
mensa	*mesa*	*tabula*	*taula*	*table*	*tavola*
formosus	*hermoso*	*bellus*	*bell*	*beau*	*bello*
humerus	*hombro*	*spatula*	*espatlla*	*épaule*	*spalda*

Źródło: opracowanie własne (materiały użyte po raz pierwszy w pracy magisterskiej: Ciszewska 2022).

Dlaczego więc większość romańskiego świata *menja*, *mange* lub *mangia* na *taula*, *table* lub *tavola*, a w Hiszpanii się *come* na *mesa*? Wynika to z tego, że Hiszpania teraz leży na zachodnim krańcu europejskiej Romanii, a w czasach rzymskich leżała na krańcach imperium i różne nowinki, w tym językowe, dochodziły do niej później albo wcale. Z drugiej strony Walter (1994) podaje również przykłady hiszpańskich innowacji językowych. Na przykład hiszpański czasownik *apagar* (gasić) pochodzi od łacińskiego *appacare* (uspokoić), podczas gdy inne języki zachowały w tym sensie czasownik z klasycznej łaciny *extinguere*, co dało po francusku *éteindre*, po włosku *spegnere*. A zatem zarówno łacińskie archaizmy, jak i łacińskie nowinki w hiszpańskim nie ułatwiają zrozumienia tego języka przez użytkowników innych języków romańskich. Trudno się więc dziwić nam, współczesnym, że czasem mamy z tym problem, gdyż już w Cyceronie łacina z Półwyspu Iberyjskiego wzbudziła niepokój i zdziwienie, gdy usłyszał w Senacie przemówienia mówców z Hiszpanii (Walter 1994).

Te informacje najbardziej wzmocniłyby zasoby uczniów z Sekcji VI. Podobieństwa i różnice między językami (K 6.3 i K 6.4).

Łacina na lekcjach języka włoskiego

Ragazze intraprendenti i *chicas emprendedoras*, czyli dlaczego we włoskim nie ma „s" w liczbie mnogiej

W jakimkolwiek znanym powszechnie języku romańskim nie nazwalibyśmy tych przedsiębiorczych dziewczyn z tytułu, zawsze będą miały „s" na końcu: hiszp. *Chicas emprendedoras*, kat. *Noies emprenedores*, fr. *Filles entreprenantes*, port. *Garotas empreendedoras*. Tylko we włoskim liczbę mnogą tworzy się przez zamianę samogłoski *o–i*, *e–i* oraz *a–e*: *ragazz**o** testard**o*** – *ragazz**i** testard**i***, *ragazz**a** intraprendent**e*** – *ragazz**e** intraprenteni**i***. Związane jest to z uproszczeniami w łacińskiej deklinacji, które zaszły w łacinie ludowej. Zacznijmy jednak od krótkiego przypomnienia (Jurewicz i in. 2010).

W łacinie klasycznej istniało pięć deklinacji:

- deklinacja I – rzeczowniki rodzaju żeńskiego, temat zakończony na -a,
- deklinacja II – rzeczowniki rodzaju męskiego i nijakiego, temat zakończony na -o,
- deklinacja III – rzeczowniki rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego, temat zakończony na spółgłoskę lub -i,
- deklinacja IV – rzeczowniki rodzaju męskiego i nijakiego, temat zakończony na -u,
- deklinacja V – rzeczowniki rodzaju żeńskiego, temat zakończony na -e.

W każdej deklinacji było sześć przypadków: mianownik (*nominativus*), dopełniacz (*genetivus*), celownik (*dativus*), biernik (*accusativus*), wołacz (*vocativus*) oraz narzędnik (*ablativuis*).

W łacinie ludowej IV i V deklinacja zanikła, gdyż rzeczowniki przeszły do dużo częściej używanych deklinacji I (która stała się deklinacja „żeńską") i II (która stałą się deklinacją „męską"). Zmniejszyła się także liczba przypadków: z sześciu do dwóch. W konsekwencji, jak podają Alkire i Rosen (2013), około 400 r. n.e. łacina ludowa miała już tylko trzy deklinacje oraz dwa przypadki (mianownik i nie-mianownik). Odmiana wyglądała więc następująco:

Tab. 2. Odmiana rzeczownika w łacinie ludowej

		DEKLINACJA I	DEKLINACJA II	DEKLINACJA III
Liczba pojedyncza	mianownik	*capra* (koza)	*mūrus* (ściana)	*panis* (chleb)
	nie-mianownik	*capra*	*mūru*	*pane*
Liczba mnoga	mianownik	*capre/capras*	*mūri*	*panes*
	nie-mianownik	*capras*	*mūros*	*panes*

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Alkire i Rosen (2013: 188).

Jak widać, te trzy deklinacje, które przetrwały, tworzą liczbę mnogą przez zamianę samogłoski. Upraszczając dość skomplikowane wyjaśnienia, które można znaleźć w całości w książce Alkire i Rosen (2013), uwzględniające również zachodzące tu zmiany fonetyczne, można stwierdzić, że podczas gdy np. język hiszpański stworzył liczbę mnogą na podstawie form nie-mianownikowych (*cabra – cabras, muro – muros, pan – panes*), język włoski wybrał te formy, które były jednoznaczne, nie były mylące, biorąc pod uwagę zmiany fonetyczne, które we włoskim zaszły. I stąd mamy: *capra – capre*, *muro – muri* i *pane – pani*.

Nie mogę tutaj poświęcić więcej miejsca zmianom fonetycznym, jakie zachodziły w łacinie ludowej, a następnie w językach romańskich, nie trzeba ich także szczegółowo uczniom tłumaczyć. Warto jednak im uświadomić, że bardzo często to właśnie zmiany fonetyczne spowodowały, że poszczególne języki romańskie wyglądają współcześnie tak, a nie inaczej. Tym bardziej że wiedza o istnieniu zmian fonetycznych jest wprost wypisana w deskryptorach podejść pluralistycznych w Sekcji IV, obejmującej zmiany w obrębie języków.

Dita, uova i *braccia* – czyli liczba mnoga zakończona na „a"

Wszyscy uczący się języka włoskiego tworzą zwykle liczbę mnogą zgodnie z zasadami omówionymi wyżej, czyli zamieniając o → i, e → i, a → e. A potem przychodzi ten moment, gdy się okazuje, że palce to *dita*, jajka to *uova*, a ręce/ramiona to *braccia*. I znów pojawia się pytanie: dlaczego? Przecież w liczbie pojedynczej są to rzeczowniki rodzaju męskiego: *un dito, un uovo, un braccio*, dlaczego więc w liczbie mnogiej wyglądają jak rzeczowniki rodzaju żeńskiego, ale w... liczbie pojedynczej? Tak naprawdę są to zachowane łacińskie formy liczby mnogiej rodzaju nijakiego, znów jednak rozpocznijmy od krótkiego przypomnienia.

Widzieliśmy już przy okazji omawiania łacińskich deklinacji, że w łacinie były trzy rodzaje gramatyczne: męski (*masculinum*), żeński (*femininum*) i nijaki (*neutrum*). Łacińskie rzeczowniki rodzaju nijakiego najczęściej kończyły się na -um i większość z nich została we włoskim zakwalifikowana do rzeczowników rodzaju męskiego, tworzących regularną liczbę mnogą zakończoną na -i (np. łac. *fĕrrum* → wł. *ferro*, w liczbie mnogiej *ferri*).

Około trzydziestu takich słów zachowało jednak łacińską liczbę mnogą na -a (Alkire i Rosen 2013). Część z nich dodatkowo ma teraz drugą formę liczby mnogiej, już regularną, ale ze zmienionym znaczeniem (na podobnej zasadzie jak w języku polskim: oczy – część ciała, oka – w rosole).

Tab. 3. Włoskie rzeczowniki z łacińską liczbą mnogą na -a

ŁACINA, LICZBA POJEDYNCZA	WŁOSKI, LICZBA POJEDYNCZA	ŁACINA, LICZBA MNOGA	WŁOSKI, LICZBA MNOGA
ŏvum	*uovo*	*ŏva*	*uova* (jajka)
brachĭum	*braccio*	*brachĭa*	*braccia* (ramiona, ręce – część ciała), *bracci* (oparcia krzesła, ramiona wagi lub krzyża)
mĕmbrum	*membro*	*mĕmbra*	*membra* (części ciała), *membri* (członkowie jakiejś grupy)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Alkire i Rosen (2013: 194–195).

Ciekawym przykładem jest słowo „palec", czyli po łacinie *dĭgĭtus*, a po włosku *dito*, które było oryginalnie rodzaju męskiego, w liczbie mnogiej *dĭgĭti*, a mimo to także wpadło do tej dwurodzajowej (*ambigeneric*) kategorii i teraz po włosku *diti* to palce traktowane oddzielnie, a *dita* – palce jako całość.

Tego typu słów jest więcej (np. *mille – mila, duemila, paio – paia, centinaio – centinaia, le ossa, le mura, le urla, un foglio – una foglia*). Wszystkie je wyjaśnia bardzo prosto i zrozumiale (do tego po włosku!) Davide z kanału YouTube Podcast Italiano (*Perché alcuni plurali finiscono in -A? UovA, ginocchiA, bracciA*).

Rys. 6. Davide z kanału Podcast Italiano tłumaczy, skąd się wzięły we włoskim rzeczowniki w liczbie mnogiej zakończone na -a (oczywiście z łaciny!)

Źródło: www.youtube.com/watch?v=vuI3M_YPZyQ [dostęp: 24 sierpnia 2022].

Informacje dotyczące łacińskiej deklinacji oraz zmian, jakie zaszły między łaciną klasyczną i łaciną ludową, a następnie językami romańskimi, z pewnością wzbogacą wszystkie zasoby uczniów związane z językami (sekcje I, IV, VI, VII z FREPA).

Podsumowanie

Przedstawione możliwości nawiązywania do łaciny na lekcjach języków obcych nowożytnych stanowią jedynie przykładowy wybór z niemal nieskończonego zbioru wzajemnych powiązań. Ja uznałam akurat te za najbardziej interesujące i odpowiednie, ale każdy nauczyciel może dokonać własnego wyboru, w zależności od swoich zainteresowań i wiedzy,

a także od zainteresowań i wiedzy swoich uczniów. Inaczej będzie się przecież pracowało z uczniami ze szkoły podstawowej, którzy dopiero zaczynają się uczyć któregoś z języków romańskich jako drugiego języka obcego, a inaczej z licealistami z klas dwujęzycznych z językiem francuskim, którzy uczęszczają na dodatkowe zajęcia z języka hiszpańskiego. Nawiązywać do łaciny na swoich lekcjach mogą również z powodzeniem nauczyciele języka angielskiego (szczegółowe informacje o związkach angielskiego z łaciną i mnóstwo anegdotek do opowiadania uczniom można znaleźć m.in. w: Walter 2014). Wszystkie te działania będą z całą pewnością wspierać u uczniów rozwój opisanych na początku artykułu zasobów w zakresie uczenia się języków obcych, podobieństw i różnic między językami i zmian w ich obrębie. Dzięki wprowadzeniu na lekcjach elementów łaciny uczniowie dowiedzą się wiele na temat pochodzenia i rozwoju języków, nauczą się porównywać je między sobą, zauważać podobieństwa i różnice, zdobędą wiedzę językoznawczą i metajęzykową. Wszystko to przyczyni się do rozwoju kompetencji różnojęzycznej, propagowanej zarówno w dokumentach ESOKJ, jak i we FREPA. Dodatkowo elementy języka łacińskiego i historii języków romańskich będą stanowić urozmaicenie lekcji języków obcych nowożytnych, a także ważny czynnik motywujący i zachęcający młodych ludzi do nauki języków romańskich. Widać bowiem na podstawie przedstawionej przeze mnie krótko działalności osób takich jak Luke Ranieri, Elena z kanału Linguriosa czy Davide z kanału Podcast Italiano, że współcześni nauczyciele języków obcych nie boją się tłumaczyć interesujących, ale czasem trudnych zagadnień językowych, odwołując się do łaciny. Ich filmy na YouTube mają od kilkudziesięciu lub kilkuset tysięcy wyświetleń (Elena i Davide) do nawet kilku milionów (Luke). Dlatego myślę, że warto, aby nauczyciele pracujący z młodzieżą w salach szkolnych również spróbowali takiego podejścia.

BIBLIOGRAFIA

→ Alkire, T., Rosen, C. (2013), *Romance languages. A historical introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
→ Banniard, M. (2008), *Du latin aux langues romanes*, Paris: Armand Colin.
→ Candelier, M. i in. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
→ Ciszewska, K. (2022), *La didactique de l'intercompréhension au niveau universitaire avec le français comme langue de transfert*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski [niepublikowana praca magisterska].
→ Deléani, S., Beaujeu, J., Vermander, J.-M. (2015), *Initiation à la langue latine et à son système*, Paris: Armand Colin.
→ García Santos, J.F. (2019), *Comunicación avanzada en español. El componente gramatical*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
→ Jurewicz, O., Winniczuk, L., Żuławska, J. (2010), *Język łaciński. Podręcznik dla lektoratów szkół wyższych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
→ Klinkenberg, J.-M. (2007), *Des langues romanes*, Bruxelles: De Boeck Duculot.
→ Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie,* Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
→ Ryba, J. (2022), *Drogi i bezdroża nauczania języka łacińskiego w latach 1945–2022*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 5–13.
→ Walter, H. (1994), *L'Aventure des langues en Occident*, Paris: Éditions Robert Laffont.
→ Walter, H. (2014), *Minus, lapsus et mordicus. Nous parlons tous latin sans le savoir*, Paris: Éditions Robert Laffont.

Nota o Autorce w poprzednim artykule.

Teksty średniowieczne inspirujące współczesną popkulturę na lekcjach języka łacińskiego

DOI: 10.47050/jows.2022.3.97-101

Co może sprawić, że uczeń liceum nie wybierze muzyki, plastyki lub filozofii, ale właśnie łacinę? Czynnikiem, który najbardziej wpływa dziś na (młodego) człowieka, jest kultura masowa. Wykorzystanie jej w nauce języka łacińskiego jest i możliwe, i proste.

IWONA GALAS
Centrum Studiów Historycznych

Rok 2020 przyniósł nowe możliwości dla dyrektorów szkół ponadpodstawowych – liceów i techników. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 czerwca 2020 r. (MEN 2020) umożliwiło dyrektorom szkół ponadpodstawowych wprowadzenie języka łacińskiego i kultury antycznej jako przedmiotu dodatkowego, do wyboru spośród proponowanych już wcześniej: filozofii, plastyki i muzyki.

Lubimy uczyć się rzeczy, które nas pasjonują. Dlatego nauka języka łacińskiego mogłaby się odwoływać do treści, które dla współczesnych nastolatków są angażujące – występują w popkulturze. W ostatnich latach popularne są dzieła, które odwołują się do kultury wczesnego średniowiecza, szczególnie do wikingów. Nawiązują do niej muzycy (Einar Selvik), twórcy gier (*Assassin's Creed: Valhalla*) oraz pisarze fantasy – ten ostatni gatunek literacki u swoich korzeni ma sagi skandynawskie, którymi inspirował się J.R.R. Tolkien przy pisaniu *Władcy pierścieni*. J.K. Rowling w serii o Harrym Potterze również czerpała z języka łacińskiego. Na przykładzie zbioru trzynastowiecznych pieśni *Carmina Burana* można pokazać uczniom średniowieczną kulturę oderwaną od *sacrum*, bliższą codzienności. Właśnie dlatego nauka łaciny przez nawiązania do wczesnego średniowiecza, a nie tylko starożytnego Rzymu, może być uczniom bliższa i bardziej angażująca.

Porównywanie tekstów źródłowych z ich współczesnymi adaptacjami

Od ponad dziesięciu lat dużą popularnością cieszy się serial *Wikingowie*[1], który zawiera najciekawsze wątki nordyckiej mitologii i historii. Jego główny bohater, Ragnar Lodbrok, najpierw był bohaterem wczesnośredniowiecznej kroniki, napisanej w XII w. przez Saxa Gramatyka w języku łacińskim. Tekst kroniki jest dostępny zarówno w internecie, w wersji zdigitalizowanej, jak i w wydaniu drukiem z 1892 r. (*Ex Saxonis Gestis Danorum*)[2].

Fabuła serialu *Wikingowie*, inspirowana postaciami i wydarzeniami z kroniki, to kopalnia wątków, które można wykorzystać na lekcjach języka łacińskiego w korelacji międzyprzedmiotowej z językiem polskim i historią. Uczniowie nie muszą zgłębiać całej mitycznej i prawdziwej

1 Kanadyjsko-irlandzki serial telewizyjny stworzony przez Michaela Hirsta.

2 bit.ly/3BVl0RZ

historii opisanej przez Saxa, wystarczy zapoznanie z legendą samego Ragnara, który – jak w polskiej legendzie o smoku wawelskim i Szewczyku Dratewce – musiał pokonać węże (*Ragnar* również wykorzystuje fortel: zakłada filcowe spodnie, przez które nie przebijają się jadowite zęby węży), by otrzymać rękę księżniczki.

Wybrane zagadnienia z języka łacińskiego staną się bliższe przez powiązanie ze słynną postacią filmową. Losy Ragnara Lodbroka ukazują bohatera jednocześnie romantycznego i tragicznego, stawiając go obok znanych bohaterów średniowiecznych. W ten sposób uczniowie mogą poszerzyć zakres odniesień literackich, który poznają na lekcjach języka polskiego. Co więcej, reżyser dokonuje interpretacji postaci bohatera, nadając mu rys charakteru bardziej ludzki, niż uczynił to Saxo Gramatyk. Ragnar w średniowiecznej kronice się nie męczy – zdobywa i ciągle jest gotowy na nowe podboje. Serialowy Ragnar jest nam bliższy, zdobył bowiem niemal wszystko, czego zapragnął – pozycję i władzę – traci jednak przez to sens życia (w konsekwencji sam oddając się w ręce wroga). Porównanie adaptacji (i interpretacji) z bohaterem ukazanym w sagach, oprócz podstawy nauki języka, może być także punktem wyjścia dyskusji na temat dzieł kultury – współczesnych i dawnych.

Ważne dziś kwestie społeczne obecne w średniowiecznej kronice

Dla części współczesnych nastolatków zaangażowanych w tematy społeczne ważna jest kwestia feminizmu, roli kobiety oraz reprezentacji kobiecych bohaterek w literaturze. O ile nie spowoduje to niepotrzebnych konfliktów, można wykorzystać dzieło Saxa Gramatyka do dyskusji na ten temat na przykładzie postaci Lagherty. Na marginesie uwag o historycznej prawdzie serialu, jej postać wpisuje się w dyskusję o roli kobiet w wikińskim społeczeństwie, prowadzoną w wielu obszarach, od naukowego projektu[3] po wywiad w popularnym kobiecym magazynie[4].

3 Projekt badawczy „Amazons of the North – Armed Females in Viking Archaeology and Old Norse Literature" – bit.ly/3Qxf2uL.

4 bit.ly/3zNAmFw

Korzyści z pracy ze źródłem historycznym

Treści przedstawione w serialu, zwłaszcza sugestywne losy głównych bohaterów, które w okrojonej wersji można przenieść na lekcje języka łacińskiego, mogą otworzyć szerokie pole do dyskusji z uczniami przede wszystkim na temat pracy ze źródłem historycznym i jego interpretacją. Pomoże to upowszechnić wartą propagowania tendencję do sięgania po informacje do źródeł, a nie tylko do opracowań. Dzięki pracy ze źródłem – w tym wypadku historycznym – młodzież ma okazję uczyć się formułować własne opinie na podstawie oryginalnego tekstu źródłowego, czyli rozwijać własne sądy i formułować własne spostrzeżenia.

Poszerzanie słownictwa podczas pracy nad źródłami historycznymi

Kroniki łacińskie, opisujące także polską historię, pozwalają pogłębić zainteresowanie „słowiańskością", a zwłaszcza dawnymi wierzeniami, które mieli Słowianie, zanim tereny słowiańskie zostały schrystianizowane. Widać rosnące zainteresowanie tą tematyką przede wszystkim w literaturze, ale także w internecie (powstanie wielu blogów i stron internetowych krzewiących wiedzę o religii i kulturze Słowian), a nawet w przemyśle kosmetycznym, w którym tworzy się kosmetyki o słowiańskim rodowodzie w nazwie (np. Mokosh).

To upowszechniające się zjawisko można wykorzystać, przybliżając uczniom na lekcjach języka łacińskiego chociażby nazwy samych bóstw słowiańskich, pojawiających się np. w kronikach Jana Długosza. Autor ten wymienia w swoim dziele *Roczniki czyli kroniki sławnego Królestwa Polskiego* „polski olimp" bogów, których nazwy wywodzi od rzymskich bóstw (rzymski Jowisz – słowiański Jesza). Korelacja ta może posłużyć do omówienia rzymskich wierzeń, z nawiązaniem do rodzimych, słowiańskich praktyk religijnych.

Słownictwo i gramatyka w średniowiecznym dziele

Praca z kroniką średniowieczną na języku łacińskim z pewnością może być wykorzystywana w procesie nauki – można wyodrębnić proste składniowo teksty, ciekawe językowo,

pozwalające na kontakt z oryginalną średniowieczną łaciną. Dodatkowo warto zapoznać uczniów z narzędziem, jakim są słowniki (internetowe) łaciny średniowiecznej czy nawet *Słownik kościelny łacińsko-polski* (Jougan 2021), który można wykorzystać w pracy z kroniką.

Przy okazji nauki słownictwa z kronik można odwołać się do tytulatury używanej w średniowieczu i zmian w zakresie stosowania chociażby tytułu *dux* lub *rex*, których znaczenie w średniowieczu było dosyć relatywne w stosunku do znaczenia w łacinie klasycznej. Praca z łaciną średniowieczną na lekcji języka łacińskiego powinna uwzględniać aspekt zmian, jakie nastąpiły zwłaszcza w warstwie znaczeniowej słów w stosunku do ich znaczenia w łacinie klasycznej.

Świecka poezja średniowieczna a współczesna muzyka popularna

Szczególnym średniowiecznym zabytkiem piśmienniczym jest zbiór około 250 utworów poetyckich nazwanych *Carmina Burana*. Zostały one odnalezione w opactwie Benediktbeuern, stąd znane są również jako *Pieśni z Beuern*. Zbiór zawiera pieśni o różnej tematyce, w tym biesiadnej i miłosnej. Prosta składnia i treść oraz rymowana forma kilku z nich pozwala, przy odrobinie dobrego humoru, nawiązać do (realnego lub nie) zachwytu w publicznej telewizji muzyką... disco polo. Konotacja ta wymaga szerszego komentarza, a opisana poniżej propozycja – wzniesienia się ponad osobiste gusta lub uprzedzenia.

Wyobrażenia o tym, jak mogły brzmieć *Pieśni z Beuern*, odwołują się jednoznacznie do muzyki, którą po kilku wiekach skomponował do nich Carl Orff – niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent. Muzyka jest dostojna, orkiestrowa, z towarzyszeniem chórów. Takie jest również nasze wyobrażenie o samej łacinie jako języku średniowiecznych elit. Czy rzeczywiście proste rymy średniowieczne tak brzmiały? Skłaniam się bardziej do nieskomplikowanej formy ludowej przyśpiewki. Czy to nie definicja wyniesionej na salony w ostatnim czasie kategorii muzyki disco polo? Czy nie możemy w wypadku *Carmina Burana*, z dużym szacunkiem do wagi tych utworów w nurcie średniowiecznej twórczości, mówić o „średniowiecznym disco polo"? Wydaje mi się to możliwe. Ale tylko w jednym wypadku: gdy konotację tę wykorzystamy jako narzędzie nauki języka łacińskiego.

Powszechnie wiadomo, że o wiele łatwiej zapamiętać słownictwo przez stosowanie rymów – jest to forma, dzięki której łatwiej zapamiętujemy. Czy nie można zaproponować, aby uczniowie na lekcji łaciny zapisywali swoje rymowane proste teksty, utrwalające naukę słówek i gramatyki, najpierw zapoznając ich ze średniowiecznymi pieśniami w powiązaniu z jednym lub dwoma tekstami tak powszechnie znanej muzyki disco polo? Nie znaczy to, że należy ją upowszechniać. Celem jest jedynie powiązanie łaciny ze współczesnością, tak aby uczeń potrafił się nią zainteresować.

Elementy języka łacińskiego w literaturze i filmach dla nastolatków

Średniowieczna aura magii i zaklęć w wydaniu najbardziej masowym to niezwykle popularny cykl powieściowy o Harrym Potterze. Autorka serii książek, J.K. Rowling, jest z wykształcenia filologiem klasycznym. Wykorzystywana w powieściach i w ich adaptacjach filmowych łacina zawęża się do roli zaklęć stosowanych przez głównych bohaterów. Nierzadko zawiera sam łaciński rzeczownik (*Nox!* – noc) lub przymiotnik (*Riddikulus!* – od łacińskiego *ridiculus* – śmieszny, żartobliwy), a czasem nawet jest to bardzo proste zdanie (*Expecto patronum!*).

Serii o Harrym Potterze trudno jest odmówić popularności. Można kupić kubki czy ubrania z motywami nawiązującymi do treści historii chłopca z blizną, a świat czarodziejów jest poszerzany o kolejne odsłony, np. sztuki teatralnej *Harry Potter i przeklęte dziecko* (Rowling i in. 2016) czy serii filmów o Dumbledorze – czarodzieju kierującym szkołą w Hogwarcie. W mojej opinii warto wykorzystać to zainteresowanie, przekierowując je na lekcjach języka łacińskiego na budowanie zasobu słownictwa i właściwej odmiany słów.

Warto dodać, że istnieje łacińska wersja Harry'ego (Harriusa) Pottera, przetłumaczona przez Petera Needhama na łacinę klasyczną (Rowling 2003). Tym samym można ją

wykorzystać jako tekst preparowany, ale na bardzo zaawansowanym etapie nauki łaciny. Niezależnie zaś od poziomu nauczania warto skorzystać z tego tekstu jako wspaniałego przykładu nurtu *latina viva* – używania języka łacińskiego we współczesnych sytuacjach i prób opisywania dzisiejszego świata łaciną.

Podsumowanie

Na początkowym etapie nauki języka ważne jest, aby nie tylko zainteresować ucznia strukturami gramatycznymi, ale także odwołać się do kontekstu kulturowego. Tę rolę może z powodzeniem odegrać łacina średniowieczna. Współczesna popkultura nierzadko odwołuje się do motywów znanych z wczesnego średniowiecza – historii bohaterów wikińskich – lub do świata magii i zaklęć, jak w wypadku Harry'ego Pottera.

Dodatkowo włączenie przedstawionych treści pomoże połączyć wiedzę z tego zakresu z obszarami wiedzy z historii oraz języka polskiego. Aspekt ten jest obecny we wskazówkach metodycznych do nauczania przedmiotu język łaciński i kultura antyczna, w których można przeczytać: „[...] w podstawie opisane zostały warunki optymalizacji procesu dydaktycznego, wśród których wskazano przede wszystkim na korelację treści nauczania z zakresu języka łacińskiego i kultury antycznej z treściami innych przedmiotów humanistycznych [...]. W szczególności chodzi tu o następujące typy korelacji: 1. Korelacja międzyprzedmiotowa, ze szczególnym wskazaniem na zapisy w podstawach programowych języka polskiego, historii i filozofii" (MEN 2020).

Praca z omówionymi wyżej tekstami średniowiecznymi i współczesnymi nawiązaniami może zapewnić uczniom szersze tło wiedzy przekazywanej na wspomnianych przedmiotach, z których język polski jest przedmiotem maturalnym. Wzbogacenie tego obszaru może pomóc w większym zainteresowaniu uczniów nauką języka łacińskiego.

Przedstawione wyżej teksty (lub ich fragmenty) na elementarnym poziomie nauki z całą pewnością mogą stanowić materiał do ćwiczeń z gramatyki łacińskiej. Słownictwo zawarte w kronikach to bardzo szeroki obszar leksykalny, a ponieważ mają one charakter narracyjny, zawierają informacje z prawie każdej dziedziny życia społecznego. Formy samej pracy podczas lekcji są nieograniczone – od indywidualnej do grupowej, od pracy z tekstem po tworzenie własnych utworów, z zachowaniem poprawności gramatycznej monitorowanej przez nauczyciela.

Zainteresowanie uczniów daną dziedziną rośnie proporcjonalnie do korzyści, jaką mogą uzyskać w danym momencie z przekazywanej wiedzy. Zasada ta dotyczy nabywania wiedzy w każdym obszarze, nie tylko w zakresie języka łacińskiego. Połączenie łaciny ze współczesną kulturą masową pomaga łatwiej ją przyswoić i zrozumieć – stawia ten język bliżej ucznia.

BIBLIOGRAFIA

→ *Ex Saxonis Gestis Danorum* (1892), red. Societas Aperiendis Fontibus Rerum Germanicarum Medii Aevii, *Monumenta Germaniae Historica*, *Scriptores*, t. 29, Hannover, s. 43–161.

→ Jougan, A. (2021), *Słownik kościelny łacińsko-polski,* Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.

→ MEN (2020), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 czerwca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2020, poz. 1248).

→ Rowling, J.K. (2003), *Harrius Potter et Philosophi Lapis*, tłum. P. Needham, London–New York: Bloomsbury.

→ Rowling, J.K., Thorne, J., Tiffany, J. (2016), *Harry Potter i przeklęte dziecko*, tłum. P. Budkiewicz, M. Hesko-Kołodzińska, Poznań: Media Rodzina.

IWONA GALAS Filolog klasyczny, miłośniczka języka łacińskiego. Od 2018 r. współpracuje z Centrum Studiów Historycznych i rozwija działalność naukową w obszarze historii Słowian połabskich, ze szczególnym uwzględnieniem relacji źródeł, jakimi są łacińskie kroniki wczesnośredniowieczne. Uczestniczka konferencji krajowych i międzynarodowych o tematyce historycznej.

Opinie użytkowników aplikacji Duolingo

Analiza komentarzy z Google Play Store

DOI: 10.47050/jows.2022.3.102-112

Duolingo jest jedną z najpopularniejszych aplikacji do nauki języków obcych. Obecnie za pośrednictwem języka angielskiego można się uczyć 38 języków. Wśród dostępnych języków są tak popularne jak chiński lub hiszpański, ale także walijski, esperanto czy klingoński. Celem artykułu jest analiza komentarzy użytkowników Duolingo zamieszczonych na Google Play Store – pozytywnych, neutralnych i negatywnych. Ich obserwacje posłużą do zidentyfikowania zalet oraz wad aplikacji. Przyjrzymy się również temu, jakich języków uczą się użytkownicy i jakie chcieliby znaleźć w aplikacji.

KONRAD RADOMYSKI
Uniwersytet Gdański

Osoby chcące nauczyć się języka obcego mają w obecnych czasach dostęp do szerokiej gamy form nauki języka – od klasycznych zajęć z nauczycielem w klasie przez zajęcia online po liczne aplikacje mobilne. Zwłaszcza te ostatnie cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem od końca lat 90. XX stulecia. Wśród czynników wzbudzających zainteresowanie tą formą przyswajania języków należy wymienić (Kukulska-Hulme i Taxler 2007, za Gajek 2013: 27–28):

- indywidualizację strategii uczenia się,
- personalizację narzędzi i materiałów,
- komfortowy dostęp użytkownika do materiałów w dowolnym czasie i miejscu,
- zamianę „czasu martwego", np. czasu dojazdu do szkoły lub pracy, na „czas uczenia się",
- autentyczność reagowania na potrzeby edukacyjne,
- spontaniczność i responsywność w momencie zainteresowania się czymś,
- interaktywność.

Tym samym aplikacje mobilne mogą realizować zadania edukacyjne nie gorzej niż klasyczne metody, m.in. umożliwiają akwizycję języka obcego u dzieci przez zwiększenie czasu na ekspozycję na dany język w urozmaicony sposób (Rusman i in. 2018: 101) lub rozwijają umiejętność pisania na cele akademickie (Lin i in. 2017: 159).

Aplikacjami mobilnymi do nauki języków są np. Busuu, Digital Languages, Duolingo, Lingualia, Memrise (zob. m.in. Bączkowska 2021: 22; Stanulewicz i Pomierska 2020: 49). Część zaprezentowanych aplikacji jest oferowana wyłącznie w wersji płatnej, warto jednak zwrócić uwagę, że np. Duolingo można używać nieodpłatnie. Górski (2017) pisze o tym programie na swoim blogu: „Dość szybko natrafiłem na apkę Duolingo [...] i... zakochałem się w niej. Jest darmowa i działa w modelu freemium, jak spora część gier na komórki".

Firma Duolingo została założona w 2011 r. przez Luisa von Ahna i Severina Hackera, a aplikacja została uruchomiona w 2012 r. Misji Duolingo przyświecają trzy podstawowe cele i sześć wyróżniających cech (tabela 1).

Tab. 1. Cele i cechy wyróżniające Duolingo

CELE	WYRÓŻNIAJĄCE CECHY
– spersonalizowana edukacja – aplikacja analizuje schematy uczenia się milionów użytkowników, dzięki temu kursy są szyte na miarę potrzeb zainteresowanych – nauka przez zabawę – aplikacja wprowadza elementy grywalizacji i współzawodnictwa między użytkownikami – powszechna dostępność – brak ukrytych opłat	– komunikacja w czasie rzeczywistym – wyróżniająca się treść – zrównoważone podejście – personalizacja – wiele sposobów uczenia się – nieustanne ulepszenia

Źródło: duolingo.com/info [dostęp: 7 czerwca 2022].

Twórcy Duolingo nieustannie gromadzą dane o swoich użytkownikach. Na przykład przed rozpoczęciem nauki języka na Duolingo sprawdzana jest motywacja uczącego się. Użytkownik musi się zastanowić, co skłoniło go do nauki, i wybrać jedną z dostępnych odpowiedzi: „Gimnastyka umysłowa", „Rodzina i przyjaciele", „Szkoła", „Rozwój zawodowy", „Kultura", „Podróże", „Inne". Ma to na celu spersonalizowanie procesu nauczania i podniesienie jego efektywności.

Wszystkie zebrane dane przekładają się na strukturę kursów w Duolingo. Kolejnym elementem mającym wpływ na e-lekcje w aplikacji jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). Ma to na celu pomoc w dostosowaniu poziomu biegłości językowej do kursów oferowanych na platformie (Blanco 2020). Obecnie w Duolingo za pośrednictwem języka angielskiego można uczyć się aż 38 języków, a cztery kolejne zostaną niedługo dodane do oferty.

Aleksandrowska i Stanulewicz (2020: 140) przeprowadziły badanie opinii użytkowników aplikacji, stosując ankietę z pytaniami otwartymi. Odnotowały, że polscy użytkownicy Duolingo – oprócz tych języków, których najczęściej się uczą: angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i francuskiego – chcą się uczyć jeszcze: chińskiego, japońskiego, niderlandzkiego, szkockiego gaelickiego, walijskiego oraz kaszubskiego. Warto zwrócić uwagę, że ostatni z wymienionych nie jest jeszcze obecny na platformie Duolingo. Ponadto w przytaczanych badaniach wykazano, że odbiorcy podchodzą do aplikacji optymistycznie, a 60 proc. osób myśli o nauce kolejnego języka.

Badania opinii nie polegają jednak tylko na zbieraniu informacji na temat jakiegoś produktu, ale przede wszystkim pozwalają ocenić potrzeby i oczekiwania konsumenta (Łapczyński 2016: 122). Można je przeprowadzić na wiele sposobów, jednym z nich jest analiza komentarzy, które są dostępne w internecie (Nowacki 2017).

Na cele omawianego badania zebrano i przeanalizowano komentarze użytkowników Duolingo zamieszczone na Google Play Store. Użyto przy tym metodologii służącej do analizy opinii (Malik i Shakshuki 2018; Tomanek 2014). W badaniu podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Które komentarze pojawiają się najczęściej (pozytywne, neutralne, negatywne)?
2. Jakie zalety i wady dostrzegają użytkownicy aplikacji?
3. Jakie języki z dostępnej oferty są wybierane przez użytkowników, a jakie chcieliby znaleźć w aplikacji?

Metodologia

Komentarze wyeksportowano ze strony internetowej Google Play Store za pomocą narzędzia Colab, które umożliwia użycie kodu języka Python bezpośrednio z poziomu przeglądarki internetowej[1]. Wyeksportowano 20 tysięcy najnowszych komentarzy anglojęzycznych użytkowników aplikacji na dzień 14 sierpnia 2022 r.

Aby udzielić odpowiedzi na wymienione wyżej pytania badawcze, zastosowano następujące podejście:

1 W tym miejscu chciałbym podziękować Adrianowi Modzelewskiemu za pomoc w zebraniu materiału badawczego. Więcej szczegółów na temat Colab można znaleźć na stronie internetowej: colab.research.google.com/?utm_source=scs-index [dostęp: 15 sierpnia 2022], a informacje przydatne do napisania kodu do ekstrakcji komentarzy z Google Play Store w języku Python znajdują się w tutorialu Gagandeepa Kundiego zamieszczonym na platformie YouTube: bit.ly/3K7TQtb [dostęp: 15 sierpnia 2022].

1. Podział zebranych komentarzy na pozytywne, neutralne oraz negatywne. Za wyznacznik ich nacechowania przyjęto liczbę gwiazdek przypisanych do komentarza: pięć gwiazdek i cztery gwiazdki to komentarze pozytywne, trzy gwiazdki to komentarze neutralne, dwie gwiazdki i jedna gwiazdka to komentarze negatywne.
2. Do zidentyfikowania zalet i wad Duolingo przyjęto założenia metod słownikowych klasyfikacji tekstów i wypowiedzi, używanych m.in. do analizy opinii przedstawionych przez Tomanka (2014). Zakładają one, że różnego typu wypowiedzi mogą być nacechowane emotywnie i wskazują na stan emocjonalny i psychiczny autora wypowiedzi. Taka analiza pozwala zbadać stan faktyczny dla osób, produktów i wydarzeń (Malik i Shakshuki 2018: 173). W analizie skupiono się na użyciu dziesięciu najczęściej występujących przymiotników wartościujących w trzech typach komentarzy. Do identyfikacji przymiotników i kontekstów ich użycia zastosowano analizę KWIC (*key word in context*), czyli użycie słów kluczowych w kontekście.
3. Do zidentyfikowania preferencji językowych użytkowników zastosowano generator listy słów i manualnie wyszukano nazwy języków. Zidentyfikowane języki porównano z listą dostępnych języków na Duolingo[2].

W badaniu wykorzystano program AntConc autorstwa Laurence'a Anthony'ego (2022).

2 duoplanet.com/duolingo-languages-list/ [dostęp: 16 sierpnia 2022].

Użytkownicy o Duolingo

W tej części artykułu skupiono się na wynikach analizy opinii użytkowników Duolingo zamieszczonych na Google Play Store. Średnia liczba gwiazdek przyznawanych aplikacji to 4,4. Sugeruje to, że znaczna część zebranych komentarzy jest nacechowana pozytywnie. Tabela 2 przedstawia statystykę z zebranymi komentarzami.

Tab. 2. Typy komentarzy

LICZBA GWIAZDEK	NACECHOWANIE KOMENTARZY	LICZBA KOMENTARZY	ODSETEK (W %)
pięć lub cztery	pozytywne	17 237	86,2
trzy	neutralne	983	4,9
dwie lub jedna	negatywne	1780	8,9
Ogółem		20 000	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Kolejno przeanalizowano poszczególne typy komentarzy. Zidentyfikowano najczęściej omawiane zalety i wady aplikacji oraz doświadczenia związane z jej użytkowaniem. Zidentyfikowano również języki wybierane przez użytkowników i te, o które chcieliby oni poszerzyć ofertę Duolingo.

Komentarze pozytywne

Dziesięć najczęściej stosowanych przymiotników występujących w komentarzach pozytywnych zestawiono w tabeli 3. Występują one łącznie 15 144 razy.

Tab. 3. Częstotliwość występowania najpowszechniej stosowanych przymiotników w pozytywnych komentarzach o aplikacji

PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ	PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ
good 'dobry'	4625	*nice* 'przyjemny/niezły'	1123
great 'świetny'	2062	*amazing* 'wspaniały'	833
fun 'fajny'	1792	*helpful* 'pomocny'	592
easy 'łatwy'	1789	*free* 'darmowy'	583
new 'nowy'	1241	*excellent* 'doskonały'	504

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie zebrane przymiotniki są nacechowane pozytywnie. Potwierdza to również identyfikacja ich użycia w kontekście: można na jej podstawie stwierdzić, że wszystkie określenia, z wyjątkiem *nowy*, używane są do aprobatywnej waluacji aplikacji. Wspomniany leksem *nowy* pojawia się najczęściej z rzeczownikiem *język*. Nasuwa się więc wniosek, że komentarze pozytywne w głównej mierze opisują aplikację Duolingo jako dobrą do nauki nowych języków. Ponadto w zebranych opiniach można dostrzec powtarzające się zalety. Poniżej wymieniono przykładowe mocne jej strony:

- cechy i funkcje urozmaicające naukę (np. gamifikacja, historyjki, interfejs, kolorowe grafiki, wyzwania),
- interaktywny sposób nauki języka,
- dodawane nowe aktualizacje, funkcje, lekcje,
- interakcja z innymi użytkownikami,
- dobra dla każdego (w tym dorosłych, dzieci, początkujących, uczniów),
- dostępność komentarzy z informacją zwrotną,
- intuicyjna, łatwa w użyciu i zrozumieniu oraz łatwa do opanowania,
- możliwość interakcji w dwóch językach,
- nie tylko pomaga nauczyć się nowego języka, ale także zrozumieć lepiej swój język,
- pomocna w nauce nowych słów,
- przyjemne spędzanie czasu wolnego,
- przypomnienia, w tym motywacyjne, które zachęcają do nauki,
- świetne i łatwe metody nauczania,
- umożliwia naukę wielu języków (np. angielskiego, arabskiego, chińskiego, esperanto, francuskiego, hiszpańskiego, japońskiego, koreańskiego, rosyjskiego),
- za darmo, możliwość wypróbowania wersji premium bez opłat.

Bez wątpienia pozytywne komentarze są źródłem przydatnych opinii, niemniej jednak warto zwrócić uwagę na nieliczne wady wspomniane przez odbiorców aplikacji. Wśród nich znalazły się następujące:

- nie można uczyć się niektórych języków (np. gudżarati, tagalog),
- problemy natury technicznej (np. zawieszanie się),
- za dużo reklam,
- zauważalne błędy w wymowie.

Na koniec przyjrzyjmy się trzem komentarzom, które dostały najwięcej polubień od innych użytkowników aplikacji[3].

Bardzo, bardzo dobra aplikacja do nauki języków. Uczę się na niej rosyjskiego i idzie mi dobrze! Świetne lekcje i można przejrzeć dyskusje, żeby rozwiać wszelkie wątpliwości. Czasami **lekcje** *mogą być* **skomplikowane**, *ponieważ pomiędzy nimi może pojawić się zaawansowane zdanie, a niewiele wyjaśnień jest dostępnych. Bardzo dobra aplikacja. Kocham ją!!!* (1239)

Nauka nowych języków poprzez Duolingo jest naprawdę fajna. Materiały tematyczne są naprawdę bardzo dobre i sprawiają, że **nauka** *jest* **interesująca**. *Zaczynając od bardzo podstawowych, można przejść do różnych poziomów i powoli, ale* **systematyczna nauka** *będzie* **przydatna** *w dłuższej perspektywie.* **Wizualizacje** *zostały dodane, aby uczynić [aplikację] bardziej* **interesującą**. *Mam nadzieję, że dalsze poprawki zostaną naniesione w tym kierunku. Mówienie i konwersacje są ostatnim elementem, którego ktoś będzie szukał. Aby móc lepiej opanować język, możliwy jest kontakt ze znajomymi i częste spotkania.* (1150)

Ta **aplikacja** *jest wszystkim, czego potrzebujesz, aby rozpocząć naukę języków, jest* **doskonała**. *To nawet nie jest nauka, to tylko sztuczki do nauki. Są nowe aktualizacje cały czas.*

3 W cytowanych komentarzach użytkowników podkreśleniami wyróżniono frazy, które zawierają jeden z analizowanych przymiotników. Czcionką pogrubioną zaznaczono frazy zawierające inny przymiotnik wartościujący.

Jest nawet blog i darmowe wydarzenia, czat, do których można dołączyć, interakcja (zajęcia) z ludźmi z całego świata. [Aplikacja] dostarcza przypomnienia, raporty postępu. To jest taki powolny, **relaksujący proces**. *To daje dużo dopaminy. Jest to bardzo* **radosna** *aplikacja i jest *darmowa* . Bardzo przyjemna. Używam jej od ponad roku.* (899)

Komentarze przedstawione powyżej pokazują, jak pozytywnie użytkownicy Duolingo postrzegają aplikację. Oprócz życzliwych opinii na temat działania aplikacji można dostrzec także wypowiedzi dotyczące samych jednostek lekcyjnych lub zamieszczanych materiałów. Warto zwrócić uwagę na użycie innych przymiotników wartościujących, które nie tylko oceniają aplikację jako *doskonałą* i *radosną*, lecz również jej elementy i doświadczenia z nią związane: *interesujące wizualizacje*, *interesująca nauka* lub *relaksujący proces* [nauki]. Użytkownicy zauważają ponadto potrzeby i problemy, np. *przydatna systematyczna nauka* lub *skomplikowane lekcje*.

Podsumowując, pozytywne opinie dotyczą niemal każdego aspektu nauki za pośrednictwem Duolingo. Przychylne, a czasami wręcz afirmatywne komentarze i oceny odnoszą się zarówno do funkcjonalności aplikacji, jak i do dostępnych w niej materiałów czy ułatwień pomagających w przyswajaniu nowego języka. Ciekawe wydaje się także stwierdzenie, że oprogramowanie jest używane do lepszego zrozumienia własnego języka ojczystego ([Aplikacja] *pomogła mi w ciągu kilku tygodni lepiej zrozumieć mój język*).

Komentarze neutralne

Przymiotniki zebrane do analizy komentarzy neutralnych występują łącznie w 833 kontekstach. Tabela 4 przedstawia dziesięć najpopularniejszych przymiotników występujących w komentarzach neutralnych.

Tab. 4. Częstotliwość występowania najpowszechniej stosowanych przymiotników w neutralnych komentarzach o aplikacji

PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ	PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ
good 'dobry'	322	*bad* 'zły'	45
new 'nowy'	112	*annoying* 'denerwujący'	39
great 'świetny'	108	*frustrating* 'frustrujący'	32
wrong 'niepoprawny'	63	*right* 'poprawny'	30
free 'darmowy'	54	*useful* 'użyteczny'	28

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zebranych przymiotników cztery są nacechowane negatywnie: *niepoprawny, zły, denerwujący, frustrujący* i stosowane np. w związku z niepoprawnie działającymi funkcjami. Do przymiotników o pozytywnym zabarwieniu należą *darmowy, dobry, świetny* oraz *użyteczny*. Z kolei określenia *nowy* pojawiają się w kontekście aktualizacji, zaś *poprawny* w kontekście dobrych odpowiedzi, których udzielają użytkownicy, ale są one oceniane przez aplikację jako błędne. Zestawienie przymiotników o wydźwięku negatywnym i pozytywnym w komentarzach sugeruje, że użytkownicy nadal uważają aplikację za przydatne narzędzie, niemniej jednak zauważają jego niedoskonałości. Jako pierwsze zostaną zaprezentowane mocne strony. Oto one:

- daje dobre podstawy opanowania języka,
- podawane są adekwatne przykłady do lekcji,
- przydatna do nauki języka obcego,
- umożliwia naukę nowych słów,
- użyteczna i intuicyjna.

Poza przedstawionymi wyżej zaletami w komentarzach można odnaleźć następujące słabe strony aplikacji:

- brak dokładnych wyjaśnień dotyczących popełnianych błędów,
- brak dostępu do funkcji aplikacji w trybie offline,
- brak możliwości wyboru wzorcowej wymowy (np. dla angielskiego narzucona jest angielszczyzna amerykańska, podczas gdy dla portugalskiego – jej brazylijska wersja),
- nie można uczyć się niektórych języków (np. filipińskiego),
- nie uczy języka używanego na co dzień,
- nowy, niepraktyczny panel użytkownika,
- nowy system punktowy ogranicza liczbę możliwych do popełnienia błędów (skraca czas nauki),
- słaba technologia sprawdzająca wymowę (czasami brak wymowy nowych słów lub wzorcowa wymowa mogłaby zostać poprawiona),
- współzawodnictwo może wpływać demotywująco,
- za dużo reklam.

Poniżej przedstawiono trzy najpopularniejsze komentarze wśród opinii ocenionych trzema gwiazdkami.

Duolingo było lepsze, gdy dotrzymywało obietnicy, że zawsze będzie darmowe, bez reklam. ***Płatna wersja*** *wciąż ogranicza* ***funkcje*** *i dodaje nowe grafiki i wygląd, aby pokazać, że dostajesz więcej, podczas gdy jest to oczywiście mniej. Czym jest „frustracja" po włosku? Nauczysz się kilku rzeczy, ale z większą liczbą błyskotek i mniejszą ilością treści niż wcześniej. Ponadto garść zwrotów i historii jest dodawana, aby użytkownik był pod wrażeniem, ale jest to nieistotne. Zaktualizowałem moją poprzednią recenzję, żeby usunąć gwiazdkę.* (254)

Zbyt ***nachalna*** [***aplikacja***]. *Chciałbym, aby aplikacja pozwoliła mi oddychać bez przypominania mi o streakach lub czymkolwiek. Jak na ironię, używałbym jej znacznie częściej, gdyby była mniej* ***nachalna***. *Nie podoba mi się, jak bardzo wszechobecne są postacie. Chciałbym, żeby były opcjonalne, żebym mógł po prostu skupić się na języku, zamiast się rozpraszać. Wiele* ***nieprzemyślanych decyzji***. [użytkownik edytował swój komentarz]: ***Dobry projekt*. ***Bardziej przyjemny***. *Nadal jednak za dużo bohaterów.* (139)

Jest to idealne rozwiązanie, kiedy jadę metrem, ponieważ mogę rozpocząć lekcje, gdy jestem na stacji, i pracować nad nimi bez dostępu do internetu. Ćwiczenia z mówienia wymagają aktywnego połączenia, które jest w porządku, ale jeśli nie masz aktywnego połączenia podczas ćwiczeń z mówienia, to nawet nie informuje cię o tym, tylko zaznacza, że jest źle. Ciągle im to zgłaszam, ale wydaje się, że nigdy nie dostają zgłoszenia. Dodatkowo ćwiczenia z mówienia zawsze rejestrują moje hiszpańskie „lata" [użytkownik ma na myśli wymowę słowa *año*] *jako niepoprawne. Zgłaszałem to, zobaczymy.* (119)

Komentarze neutralne pokazują, że użytkownicy uważają aplikację za dobre narzędzie, które jednak obarczone jest błędami, a nowe funkcje nie zawsze są użyteczne. Należy zaznaczyć, że również inne przymiotniki wartościujące są używane w ocenie aplikacji, np. *nachalna*. Nowe funkcje, w ocenie użytkowników, są skutkiem *nieprzemyślanych decyzji*. Część użytkowników zwraca uwagę na nadmiar elementów, które odciągają od nauki, np. dodawanie nowych grafik czy postaci, które towarzyszą użytkownikowi w trakcie nauki.

Podsumowując, znaczna część uwag dotyczących aplikacji została już przedstawiona w poprzednim fragmencie. Warto jednak w tym miejscu nadmienić, że w komentarzach neutralnych bardzo często wspominane są słabe strony nauki wymowy, np. brak możliwości wyboru preferowanego akcentu, brak wymowy niektórych słów lub błędy we wzorcowej wymowie. Ponadto użytkownicy proponują inne aplikacje (*Memrise jest lepszym wyborem*), możliwość integracji z innymi podobnymi aplikacjami (*Aplikacja powinna ogólnie łączyć się z Busuu i Memrise, aby połączyć wszystkie trzy aplikacje, żeby grać razem* [z użytkownikami innych aplikacji]) lub możliwość używania starszych wersji (*Proszę o rozważenie umożliwienia nam korzystania ze starej (lepszej)* [wersji]).

Komentarze negatywne

Ostatnim typem badanych opinii są komentarze negatywne. Listę dziesięciu najpopularniejszych przymiotników w tej kategorii przedstawia tabela 5. Występują one łącznie w 1144 kontekstach.

Tab. 5. Częstotliwość występowania najpowszechniej stosowanych przymiotników w negatywnych komentarzach o aplikacji

PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ	PRZYMIOTNIK	LICZBA WYSTĄPIEŃ
good 'dobry'	301	*great* 'świetny'	86
new 'nowy	167	*nice* 'przyjemny/niezły'	61
bad 'zły'	146	*correct* 'poprawny'	56
free 'darmowy'	116	*fun* 'fajny'	50
wrong 'niepoprawny'	112	*frustrating* 'frustrujący'	49

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane przymiotniki, podobnie jak przy komentarzach neutralnych, można podzielić na wyrażające opinie pozytywne i negatywne. Przymiotniki *przyjemny/niezły, świetny, dobry, frustrujący, fajny* oraz *zły* odnoszą się najczęściej do aplikacji. Spośród nich określenia pozytywne występują głównie w przeczeniach lub we frazach typu *dobry, ale...* Przymiotnik *darmowy* odnosi się do darmowych wersji aplikacji i darmowego okresu próbnego, a leksem *nowy* – do wprowadzonych aktualizacji, funkcji oraz innych zmian. Przymiotniki *poprawny* i *niepoprawny* nawiązują do odpowiedzi użytkowników. Powyższa lista przymiotników i okoliczności ich użycia rysuje obraz aplikacji, która reprezentowała bardzo wysoki poziom, ale wprowadzone aktualizacje wpływają na jej negatywny odbiór. W trakcie analizy zebranych przykładów zauważono jedynie słabe strony aplikacji:

- błędy w rozpoznawaniu poprawnej odpowiedzi,
- brak możliwości kontynuowania nauki po pięciu niepoprawnych odpowiedziach,
- brakuje języków (np. bengalskiego, bułgarskiego, urdu),
- lekcje nie są zawsze dobrze rozplanowane (niektóre są za długie, z kolei inne – za krótkie),
- niektóre kursy języków są niedopracowane (np. polski dla osób znających angielski),
- problemy z rozpoznawaniem mowy,
- zbyt czuła na literówki,
- za dużo reklam,
- zacina się lub zawiesza się,
- zła do nauki niektórych języków (np. japońskiego),
- zmiana systemu przyznawania punktów.

Zwróćmy teraz uwagę na trzy najpopularniejsze komentarze wśród użytkowników.

Te 5 serduszek naprawdę mnie denerwuje. (1023)

Świetna aplikacja do nauki języków obcych. Uczę się francuskiego z tą **aplikacją** *i jest* **bardzo pomocna**. *Ale proszę dodać perski. W tej aplikacji jest kilka* **zagrożonych języków**, *jak hawajski, ale nie ma języka perskiego, języka używanego przez ludzi w wielu krajach, takich jak Iran, Afganistan itp. Dziękuję!* (356)

Jest to **miły dodatek** *do nauki języka, ale w żadnym wypadku nie zastępuje bardziej* **„tradycyjnego" podejścia**. *Brakuje też funkcji pokazywania dosłownego tłumaczenia słowo po słowie bez względu na gramatykę i (lub) kontekst kulturowy. Wolałbym także, żeby kładziono nieco większy nacisk na formalną gramatykę. Niektóre języki są bardzo wrażliwe w tym aspekcie – jeden błąd może całkowicie zmienić znaczenie zdania... Postacie z kreskówek powodują zdecydowanie zbyt wiele odstępów między słowami podczas nauki koreańskiego.* (219)

Negatywne komentarze użytkowników wskazują, że aplikacja jest *pomocna* oraz *świetna*, ale dostrzegają oni również pewne jej wady. Użytkownicy bardzo często zaznaczają następujące wady: system nauki oparty na pięciu dostępnych szansach jest niewystarczający, aplikacja umożliwia naukę zagrożonych języków, ale nie daje możliwości nauki innych popularniejszych języków, aplikacja nie może być traktowana jako jedyne źródło wiedzy na temat wybranego języka i nie zastąpi ona jego klasycznej nauki z nauczycielem.

Podsumowując, komentarze negatywne w dużej mierze koncentrują się na błędach w aktualizacji (*Absolutnie bardzo dobra aplikacja* ❤❤❤❤. [użytkownik edytował swój komentarz]: *To była naprawdę dobra aplikacja, dopiero jak zrobili bardzo głupią aktualizację, która zmniejsza XP i sprawia, że zdobywamy mniej XP*), wyrażają frustrację użytkowników w błędnie ocenianych odpowiedziach (*Najbardziej przyzwoita aplikacja...; Ostatnio bardzo zabugowana...; Piszę poprawną odpowiedź, to pokazuje, że jest błędna, a pokazuje dokładnie to samo, co napisałem*) lub możliwości rozszerzenia oferty językowej aplikacji (*Proszę, dodajcie język tamilski*).

O jakich językach piszą użytkownicy Duolingo?

Użytkownicy we wszystkich typach komentarzy wspominają, jakich języków obecnie się uczą lub z którymi chcieliby się zapoznać. W tej części artykułu zostaną zaprezentowane języki, które są wybierane przez odbiorców Duolingo, ale także te, które chcieliby oni znaleźć w aplikacji.

Jak już wspomniano, wersja dla anglojęzycznych użytkowników Duolingo oferuje obecnie 38 języków. Ponadto cztery inne kursy językowe są w trakcie przygotowania (maoryski, tagalog, zulu i xhosa).

Wszystkie języki oferowane w Duolingo pojawiają się w komentarzach użytkowników. Można w nich również znaleźć aż 43 języki, które nie są obecnie dostępne w aplikacji: afrikaans, albański, amerykański kreol cajun, awadhi, bengalski, bułgarski, chorwacki, estoński, filipiński, gruziński, gudźarati, inari, islandzki, eldariński, kannada, kataloński, khmerski, kurdyjski, litewski, łotewski, macedoński, maithili, malajski, maoryski, marathi, paszto, perski (farsi), pidżyn z Papui-Nowej Gwinei[4], samoański, sanskryt, serbski, setswana, słowacki, somalijski, syngaleski, sycylijski, tagalog, tamilski, telugu, urdu, uzbecki, zulu, xhosa.

Ciekawe wydaje się również to, że oprócz wymieniania języków użytkownicy wspominali, że chcieliby mieć możliwość nauki cockneya, czyli gwary miejskiej Londynu, oraz hieroglifów.

Warto zwrócić uwagę, że planowane kursy czterech języków w Duolingo zostały wymienione przez użytkowników w najnowszych komentarzach. Sugeruje to, że autorzy aplikacji starają się wzbogacać ofertę języków o coraz to nowsze języki, które są rzadziej znane i (lub) używane.

4 Użytkownikowi Duolingo może chodzić o języki tok pisin lub hiri motu, które są używane w Papui-Nowej Gwinei (Dutto 1997: 9).

Wnioski

W wyniku badania stwierdzono, że użytkownicy Duolingo w dużym stopniu wypowiadają się pozytywnie na temat aplikacji (86,2 proc. komentarzy pozytywnych, 4,9 proc. neutralnych, 8,9 proc. negatywnych). Ponadto określono, jakie języki odbiorcy chcieliby znaleźć w ofercie. Dzięki analizie użycia najczęściej występujących przymiotników wartościujących wykazano, przywoływane przez użytkowników, zalety i wady Duolingo.

Niewątpliwymi zaletami aplikacji są: szeroki wachlarz dostępnych języków, który powiększa się o nowe pozycje (najnowszym dodanym językiem jest np. haitański język kreolski), oferta interaktywnych ćwiczeń wzbogacona o grafiki, historyjki czy wyzwania, sposób motywowania do nauki w postaci powiadomień, perspektywa nauki nowego słownictwa czy możliwość opanowania podstaw wybranego języka bez względu na ograniczenia wiekowe.

Poza wyżej wymienionymi mocnymi stronami aplikacji w opiniach użytkowników pojawia się często również uwaga o różnych błędach. Najbardziej rażący wydaje się problem z nauczaniem wymowy – można zauważyć, że jest to kwestia poruszana przez użytkowników nawet w komentarzach pozytywnych. Konsumenci zgłaszają trudności z rozpoznawaniem ich własnej wymowy przez Duolingo, brak wymowy dla niektórych słów lub błędy we wzorcowej wymowie. Ponadto oprogramowanie nie pozwala na wybór odmiany języka, jakiej użytkownik chce się uczyć – w omawianym badaniu problem dotyczył języka angielskiego i języka portugalskiego. Inną wadą zauważoną przez użytkowników jest to, że kursy nie zawsze uczą języka przydatnego w codziennych interakcjach językowych. Pozostałe wymieniane w komentarzach niedogodności to problemy z funkcjonowaniem Duolingo– duża liczba reklam lub zacinanie się aplikacji.

Mimo zauważalnych wad Duolingo jest nadal przydatnym narzędziem nauki języka, ale także upowszechniania mniej znanych języków. Zebrane dane mogą również posłużyć do przeprowadzenia innych badań dotyczących aplikacji. Jednym z trafnych spostrzeżeń użytkowników jest fakt, że nauka niektórych języków, np. japońskiego, chińskiego bądź koreańskiego, może sprawiać problemy ze względu na odmienne systemy pisma. Warto byłoby przyjrzeć się również trudnościom napotykanym przez użytkowników w trakcie nauki wymowy z pomocą aplikacji, a także sprawdzić, jakich języków dotyczą te problemy i jak można je ewentualnie rozwiązać. W przyszłych badaniach należałoby się dodatkowo skupić na następujących aspektach: wpływ używania aplikacji przez uczniów na osiągane przez nich efekty nauczania, sposoby wykorzystania aplikacji na lekcjach języka obcego pod okiem nauczyciela oraz oddziaływanie tej formy nauczania na efektywność procesu dydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA

→ Aleksandrowska, O., Stanulewicz, D. (2020), *Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników*, „Neofilolog", nr 55(1), s. 125–144.

→ Bączkowska, A. (2021), *An Overview of Popular Website Platforms and Mobile Apps for Language Learning*, „Forum Filologiczne Ateneum", nr 1(9), s. 9–35.

→ Dutto, T. (1997), *Hiri Motu*, „Contact Languages: A Wider Perspective", nr 17, s. 9–41.

→ Gajek, E. (2013), *Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego*, „Meritum", nr 4(31), s. 27–33.

→ Kaliska, M. (2013), *Tablety i smartfony – nowe narzędzia glottodydaktyczne*, „Lingwistyka Stosowana: Przegląd", nr 8, s. 53–66.

→ Lin, C.C., Liu, G.Z., Wang, T.I. (2017), *Development and Usability Test of an e-Learning Tool for Engineering Graduates to Develop Academic Writing in English*, „Educational Technology & Society", nr 4, s. 148–161.

→ Łapczyński, M. (2016), *Możliwości wykorzystania komentarzy klientów banku we współtworzeniu wartości – zastosowanie eksploracji opinii (opinion mining)*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", nr 459, s. 121–129.

→ Malik, H., Shakshuki, M.E. (2016), *Mining Collective Opinions for Comparison of Mobile Apps*, „Procedia Computer Science", nr 94, s. 168–175.
→ Nowacki, M. (2017), *Atrakcje turystyczne światowych metropolii w opinii użytkowników TripAdvisora*, „Studia Periegetica", nr 19(3), s. 13–31.
→ Rusman, E., Ternier, S., Specht, M. (2018), *Early second language learning and adult involvement in a real-world context: Design and evaluation of the "ELENA Goes Shopping" mobile game*, „Education Technology & Society", nr 21(3), s. 90–103.
→ Stanulewicz, D., Pomierska, J. (2020), *Kurs kaszubskiego na internetowej platformie do nauki języków. Propozycja, korzyści i perspektywy*, „Acta Cassubiana", nr 22, s. 49–64.
→ Tomanek, K. (2014), *„Analiza sentymentu" – metoda analizy danych jakościowych. Przykład zastosowania oraz ewaluacja słownika RID i metody klasyfikacji Bayesa w analizie danych jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", nr 10(2), s. 118–136.

NETOGRAFIA

→ Blanco, C. (2020), *Goldilocks and the CEFR levels: Which proficiency level is just right?*, [blog] <bit.ly/3TOREeB>, [dostęp: 11 maja 2022].
→ Górecki, M. (2017), *Duolingo, czyli „Nauczył się 7 języków – zobacz jak!" ;)*, [blog] <bit.ly/3ewp4yI>, [dostęp: 14 sierpnia 2022].

OPROGRAMOWANIE

→ Anthony, L. (2022). *AntConc* (wersja 4.1.1). Tokyo, Japan: Waseda University. <laurenceanthony.net/software>, [dostęp: 14 sierpnia 2022].

KONRAD RADOMYSKI Doktorant w dyscyplinie językoznawstwo w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

Pedagogika gatunkowa w rozwijaniu umiejętności komunikacji ustnej w szkole wyższej

DOI: 10.47050/jows.2022.3.113-119

Umiejętność porozumiewania się ustnie w języku angielskim odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu studentów na uczelni, zwłaszcza tych, których kształcenie jest prowadzone w tym języku, jak jest m.in. w wypadku studentów filologii angielskiej. Tacy studenci są nie tylko uczącymi się języka obcego w ramach zajęć praktycznej nauki języka angielskiego, ale także jego użytkownikami, posługującymi się nim, by komunikować się w mowie z wykładowcami i kolegami na zajęciach w języku angielskim jako wykładowym. Z tego punktu widzenia studenci muszą się nauczyć, jak skutecznie posługiwać się konkretnymi gatunkami realizowanymi w formie ustnej w języku obcym.

JOANNA PITURA
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Studenci uczelni porozumiewają się ustnie, realizując wypowiedzi w formie prezentacji ustnych czy dyskusji, a więc gatunków, w których istnieją normy i sposoby działania językowego przyjęte we wspólnocie akademickiej (Hyland 2009). Dlatego oprócz poprawiania jakości wypowiedzi (poprawności, płynności) studenci powinni rozwijać umiejętność konstruowania wypowiedzi w ramach tych gatunków, które są istotne dla nich z perspektywy studiowania na uczelni. Brakuje jednak zaleceń i materiałów wspierających nauczycieli akademickich w planowaniu zajęć zorientowanych na rozwijanie komunikacji ustnej w języku obcym w zakresie danych gatunków mowy.

Mając to na uwadze, jako cel artykułu przyjęto przybliżenie podejścia dydaktycznego, znanego w języku angielskim jako *genre pedagogy* (Hyland 2008) lub *text-based instruction* (Burns 2006; Richards i Rodgers 2014), określanym tutaj terminem „pedagogika gatunkowa" (tłumaczenie własne) – niestosowanym dotychczas odpowiednikiem w literaturze w języku polskim. Podejście to pozwala nauczycielom wspierać uczniów w nabywaniu umiejętności mówienia (i pisania) przez nauczanie zasad tworzenia tekstu w danym gatunku oraz praktykę w jego tworzeniu (Hyland 2018). Chociaż jest ono dość dobrze opisane w odniesieniu do rozwijania umiejętności pisania (np. Dreyfus i in. 2015; Brisk 2020; Monbec 2020), to bardzo mało jest literatury systematyzującej wiedzę o gatunkach mowy realizowanych w formie ustnej, a także zawierającej praktyczne wskazówki dla nauczycieli, jak rozwijać wypowiedź ustną w ramach różnych gatunków mowy (CODN 2003; Burns 2006; Council of Europe 2018). Dlatego zanim zaprezentowane zostaną założenia pedagogiki gatunkowej, pokrótce omówione będzie pojęcie gatunku z punktu widzenia rozwijania umiejętności ustnego porozumiewania się w języku obcym, a artykuł zakończy przedstawienie przykładowych zadań, które mogą znaleźć zastosowanie na zajęciach języka angielskiego w szkole wyższej.

Gatunek a komunikacja ustna w języku obcym

Termin „gatunek", zamiennie stosowany z innymi terminami, takimi jak m.in. „genre mowy", „gatunek mowy", „model gatunku", „wzorzec

gatunkowy", „tekst" lub „schemat tekstu" (Burns 2006; Bartmiński 2012; Richards i Rodgers 2014; Dunin-Dudkowska 2019), oznacza działania retoryczne realizowane w ramach określonych konwencji, które wskazują członkom społeczności komunikacyjnej, jak rozumieć i tworzyć wypowiedź (tekst) (Burns 2006; Hyland 2008; Dunin-Dudkowska 2019). Gatunki charakteryzują się stałością pod względem strukturalnym/kompozycyjnym (występuje podział na segmenty), pragmatycznym (podkreśla się role/intencje nadawcy i odbiorcy), kognitywnym (w zakresie np. tematyki, wartości) oraz zastosowanych środków stylistycznych (Wojtak 2004; Bartmiński 2012; Dunin-Dudkowska 2019). Aspekty te powinny być zatem przedmiotem analizy i praktyki na zajęciach języka obcego, zwłaszcza na uczelni wyższej, tak by uczeń/student mógł odpowiednio rozwinąć swoje umiejętności w posługiwaniu się danym gatunkiem wypowiedzi.

W literaturze glottodydaktycznej rzadko jednak zwraca się uwagę na konwencje gatunkowe (tekst) w ramach rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej w formie ustnej. Ważną pracą w tym zakresie jest dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego* (CODN 2003), w którym pojęcie gatunku (tekstu) jest powiązane z komunikacyjnymi działaniami językowymi. Podkreśla się, że podejście w nauczaniu zorientowanym na gatunek jest korzystne, gdyż pomaga użytkownikowi języka w zrozumieniu i tworzeniu wypowiedzi (Council of Europe 2018: 31). W odniesieniu do komunikacji w formie ustnej wspomina się o gatunkach (tekstach) w podziale na dwa typy: tworzenie wypowiedzi ustnej (mówienie) i reagowanie w formie ustnej (interakcja ustna). W wypadku tworzenia wypowiedzi ustnej (mówienie) – dotyczącego tworzenia tekstu odbieranego przez przynajmniej jednego słuchacza – wyróżniono następujące działania językowe (teksty): monolog – opisywanie doświadczeń i przeżyć; monolog – przedstawienie własnego stanowiska, np. w czasie debaty czy podczas rozmowy i dyskusji; monolog – udzielanie informacji; zwracanie się do publiczności w formie prezentacji lub przemówień (CODN 2003; Council of Europe 2018). Z kolei w wypadku reagowania w formie ustnej (interakcja ustna) – oznaczającego, że użytkownicy języka są na zmianę nadawcami i odbiorcami wypowiedzi – wyróżnia się następujące działania (teksty): konwersacja; dyskusja nieformalna; dyskusja formalna i udział w spotkaniach; rozmowa prowadzona w konkretnym celu (np. organizacja wydarzenia); rozmowy o kupowaniu i o usługach; wymiana informacji; prowadzenie i udzielanie wywiadu; korzystanie z telekomunikacji (CODN 2003; Council of Europe 2018). Co istotne, o ile dokument ten precyzuje gatunki realizowane w formie ustnej, o tyle problem może stanowić ich nauczanie na zajęciach języka obcego. Rozwiązaniem może być wykorzystanie podejścia dydaktycznego znanego jako pedagogika gatunkowa, zaprezentowanego poniżej.

Pedagogika gatunkowa

Początki pedagogiki gatunkowej sięgają lat 80. XX w., a rozwinęła się ona w Australii w odpowiedzi na nierówności społeczne istniejące w szkołach, które nauczały umiejętności czytania i pisania bez uwzględniania uwarunkowań kulturowych uczniów (Accurso i Mizell 2020). W podejściu tym, ugruntowanym w teorii socjokulturowej, socjologii edukacji oraz systemowej lingwistyce funkcjonalnej, podkreśla się znaczenie wspomagającej roli nauczania i budowania rusztowania (*scaffolding*) przez nauczyciela w taki sposób, by pomagać uczniom w zrozumieniu struktury, cech językowych, funkcji tekstu (mówionego lub pisanego) oraz jego konstruowania (Hermansson i in. 2019). Aby zapewnić wsparcie w tym zakresie, nauczanie jest widziane jako pięcioetapowy cykl – *teaching-learning cycle* (Feez 1999), w którym wyróżnia się wymienione poniżej etapy (Hyland 2007; Richards i Rodgers 2014).

- **Etap pierwszy: budowanie kontekstu** – nauczyciel wprowadza uczniów w wybrany temat, gatunek i cel tekstu, omawia również kwestie dotyczące kontekstu, roli nadawcy i odbiorcy, rejestru wypowiedzi. W tej fazie nauczyciel może wykorzystać m.in. zdjęcia, materiały audiowizualne, przeprowadzić dyskusję lub ankietę, zaprosić prelegentów lub zorganizować wycieczkę.

- **Etap drugi: modelowanie i dekonstruowanie tekstu** – tekst jest poddawany analizie po to, by poznać jego budowę i cechy stylistyczne. Ćwiczenia na tym etapie mogą obejmować identyfikację struktury całego tekstu, zastosowanego słownictwa, czasów itd.
- **Etap trzeci: wspólna konstrukcja tekstu** – faza współtworzenia tekstu przez uczniów przy dużym wsparciu ze strony nauczyciela. Na tym etapie uczniowie mogą w małych grupach tworzyć tekst podobny do tekstu analizowanego na poprzednim etapie, nauczyciel może również poprosić uczniów o uzupełnienie luk w tekście, uporządkowanie fragmentów tekstu, uczniowie mogą dokonywać próby oceny tekstów innych uczniów i własnych.
- **Etap czwarty: samodzielna konstrukcja tekstu** – uczniowie tworzą tekst indywidualnie, nauczyciel monitoruje pracę uczniów, a rezultaty tej pracy mogą posłużyć do wystawienia oceny. Przykłady zadań w zakresie ćwiczenia komunikacji ustnej obejmują odgrywanie ról, dialogi czy prezentacje ustne.
- **Etap piąty: powiązanie tekstów** – porównanie omawianego gatunku z tymi, które uczniowie już znają.

Zwraca się również uwagę na ocenianie tworzonych tekstów za pomocą podanych kryteriów oceny. Kryteria te mogą być przedstawione uczniom na etapie modelowania lub tworzenia tekstu i stosowane do samooceny ucznia, zanim nauczyciel sam użyje ich do oceny wypowiedzi ucznia (Accurso i Mizell 2020).

Jak widać, pedagogika gatunkowa skupia się na konkretnych gatunkach wypowiedzi i zapewnia nauczycielowi schemat pracy, który pozwala na zaplanowanie lekcji tak, by uczniowie mogli zrozumieć, jak dany gatunek (tekst) jest tworzony i używany, daje im ponadto możliwość regularnej praktyki. W kolejnej sekcji przedstawiono przykłady zadań pochodzące z kursu „Discussion", prowadzonego przez autorkę w ramach modułu praktycznej nauki języka angielskiego oferowanego studentom filologii angielskiej (Pitura 2021). Mogą one posłużyć nauczycielom akademickim jako inspiracja do zaplanowania swoich lekcji w pięcioetapowym cyklu. Przykłady będą dotyczyły cyklu nauczania debaty, z wykorzystaniem materiałów opublikowanych w języku angielskim na stronie kursu (speakingcourse.weebly.com/debates.html) i na blogu autorki (Pitura 2020).

Rozwijanie komunikacji ustnej na uczelni – przykłady zadań

Etap pierwszy: budowanie kontekstu

Ćwiczenia mogą obejmować przywołanie doświadczeń studentów z danym gatunkiem, określenie kontekstu, celu i odbiorców tego gatunku/tekstu, role i relacje między nadawcą i odbiorcą w formie pytań, na które studenci odpowiadają w parach lub małych grupach (rys. 1). W kolejnym zadaniu warto zaangażować studentów w realizację wypowiedzi w danym gatunku zgodnie z ich obecnymi umiejętnościami, aby mogli ocenić, jak różnią się one w porównaniu z umiejętnościami docelowymi, prezentowanymi na kolejnym etapie (rys. 2).

Rys. 1. Budowanie kontekstu – pytania wprowadzające studentów do tematu debaty jako gatunku wypowiedzi

1. Czy oglądasz debaty (polityczne)/słuchasz debat (politycznych)? Jeśli tak, proszę opisać ostatnią obejrzaną/wysłuchaną debatę: okoliczności, publiczność, język (angielski/polski), cel debaty, wynik.
2. Czy kiedykolwiek brałeś/brałaś udział w debacie? Jeśli tak, opisz okoliczności, publiczność, język (angielski/polski), cel debaty, jej wynik. Jeśli nie brałeś/brałaś nigdy udziału w debacie, podaj powód.
3. Jaka jest twoja rola, kiedy jesteś dyskutantem/dyskutantką? Jak opisałbyś/opisałabyś swoje relacje z innymi dyskutantami?
4. Jaka jest twoja rola, kiedy oglądasz debatę/słuchasz debaty? Jak opisałbyś/opisałabyś swoje relacje z innymi dyskutantami?

Rys 2. Budowanie kontekstu – zadanie angażujące studentów w pierwszą próbę realizacji wypowiedzi w formie debaty

Weźmiesz udział w dwunastominutowej debacie. Problem do rozwiązania: „Facebook (FB) nie jest dobry do komunikowania się i rozwijania relacji międzyludzkich".

Zespół pierwszy: popieracie tezę, przygotujcie swoje argumenty,
Zespół drugi: jesteście przeciwni tezie, przygotujcie swoje argumenty.

Każdy zespół będzie miał dwie minuty na skomentowanie argumentów drugiego zespołu i przedstawienie swojego punktu widzenia.

Możesz zastosować argumenty dotyczące:
– komunikacji z przyjaciółmi, rodziną, członkami społeczności,
– integracji ze społecznościami wirtualnymi,
– odpowiedzialności i szacunku w społecznościach offline i online,
– korzyści płynących z komunikacji online,
– radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami w sieci,
– presją związaną z edycją, publikowaniem i komentowaniem zdjęć online,
– ryzyka i obowiązków związanych z budowaniem relacji z ludźmi w sieci,
– etycznych zachowań w Internecie (zaadaptowane z BC Digital Literacy Framework).

W czasie debaty możesz:
– opowiedzieć o przeszłych doświadczeniach własnych/innych osób,
– wyjaśnić różne procedury,
– opisywać osoby, strony internetowe itp.,
– opowiadać o obecnych sprawach związanych z Facebookiem i komentować je,
– opisywać własne intencje, plany i marzenia dotyczące Facebooka,
– wyrażać własną opinię lub opinię innych osób, popierać ją argumentami i przykładami,
– pokazywać zalety i wady różnych rozwiązań lub opinii i oceniać je,
– przewidywać przyszłe wydarzenia, procesy itp.

UWAGA:
Oczekuje się, że potrafisz omawiać problemy, że pokażesz swoje umiejętności jako dobry mówca/dyskutant oraz że dobrze radzisz sobie w języku angielskim.

Kryteria oceny

1. Jako dyskutant potrafisz:
– logicznie wyrażać swoje myśli – argumenty są podane w logicznej kolejności, wypowiedź zakończona jest wnioskiem,
– brać czynny udział w rozwoju debaty/dyskursu,
– komentować wypowiedzi (tury) innych rozmówców, odwoływać się do ich wypowiedzi, zgadzać się/nie zgadzać się z ich opiniami,
– pytać dyskutantów o ich opinie i preferencje,
– dostosować się do stylu mówienia innych dyskutantów.

2. Jako użytkownik języka angielskiego potrafisz:
– prowadzić dyskurs, tworząc spójną wypowiedź bez przerw i wahania,
– zachować poprawność gramatyczną (poziom B2+),
– wykorzystujesz szeroki zakres słownictwa (poziom B2+),
– zachowujesz rejestr formalny/nieformalny,
– jesteś zrozumiały pod kątem wymowy.

Krok pierwszy. Przed debatą: przygotuj się, zrób notatki (3 minuty).

Krok drugi. Weź udział w debacie (12 minut).

Krok trzeci. Po debacie: oceń swoje tury, korzystając z podanych kryteriów (1 – słabo, 6 – doskonale).

Etap drugi: modelowanie i dekonstrukcja tekstu w formie ustnej

Na drugim etapie studenci mogą wykonać trzy zadania. W zadaniu pierwszym studenci wysłuchują informacji w formie krótkiego wykładu nauczyciela na temat omawianego gatunku. Rysunek 3 przedstawia informacje zapoznające studentów ze strukturą tury w debacie.

Rys. 3. Modelowanie i dekonstrukcja tekstu – informacje dotyczące struktury (kompozycji) wypowiedzi w debacie (Pitura 2020, na podstawie: Rusinek i Załazińska 2018: 161–185)

Część 1. Wstęp
– przedstawienie siebie – kto mówi? dlaczego? jaki jest cel? – odnosząc się do poprzednich mówców
– wprowadzenie do omawianego problemu/omawianej kwestii
Część 2. Rozwinięcie
– teza – wyrażenie swojego stanowiska w jednoznacznym zdaniu
– wymienianie własnych argumentów i odrzucanie/ocenianie argumentów przeciwników
Część 3. Zakończenie

lub

Część 1. Wstęp – wyjaśnienie, o czym będziesz mówić
Część 2. Rozwinięcie
Część 3. Zakończenie – powiedzenie, o czym była mowa

W następnym zadaniu studenci zapoznają się z modelem w formie wideo, który służy do analizy tekstu pod kątem strukturalnym, pragmatycznym, kognitywnym i stylistycznym (rys. 4).

Rys. 4. Modelowanie i dekonstrukcja (tekstu) debaty

Obejrzyj fragment filmu *Klub dyskusyjny* [1:43:15–1:55:15] i zanotuj swoje odpowiedzi:
– Jaki jest problem do rozwiązania w debacie?
– Jak debatujący układają swoje tury?
– Co zawiera pierwsza część tury? Zwróć uwagę na użyte wyrażenia.
– Jak debatujący wyrażają swoje argumenty? Zwróć uwagę na użyte wyrażenia.
– Jak debatujący kończą swoją turę? Zwróć uwagę na użyte wyrażenia.

W trzecim zadaniu studenci mogą zapoznać się z dodatkowym słownictwem, typowym dla danego gatunku (tekstu). W wypadku lekcji zapoznającej studentów z debatą nauczyciel może np. wykorzystać rozdział *Presenting an argument* z książki *Academic Vocabulary in Use* (McCarthy i O'Dell 2008).

Etap trzeci: współtworzenie tekstu w formie ustnej

Na tym etapie studenci pracują w grupach lub parach, w których pracowali na początku lekcji, i dokonują porównania swoich wypowiedzi w świetle zaprezentowanych wiadomości o danym gatunku na poprzednim etapie. W wypadku lekcji o debacie studenci w grupach mogą się zastawić, jak zmodyfikowaliby swoje tury w debacie, w której wzięli udział na etapie pierwszym. Zanim przejdą do pracy w grupie, warto, by nauczyciel dał im chwilę na zastanowienie się i zrobienie notatek.

Etap czwarty: indywidualne tworzenie tekstu w formie ustnej

Ta faza jest najdłuższa, gdyż studenci muszą mieć zapewnioną częstą i systematyczną praktykę w mówieniu w danym gatunku. W ramach lekcji rozwijającej umiejętności debatowania na tym etapie studenci mogą wziąć udział w debacie o procedurze takiej samej jak na etapie pierwszym, ale skupionej na innym problemie (rys. 5).

Rys. 5. Debata – indywidualne tworzenie wypowiedzi

Weźmiesz udział w nowej debacie.
Rozwiąż następujący problem: „Nastolatkom należy zabronić edytowania, publikowania i komentowania zdjęć online".

Etap piąty: porównanie z innymi gatunkami

Na tym etapie studenci porównują omawiany gatunek z tekstami realizowanymi w innych gatunkach. W wypadku lekcji na temat debaty studenci odpowiadają na pytania o to,

w jaki sposób debata jest podobna do/różna od przemówień/prezentacji (omawianych na wcześniejszych zajęciach) i w jaki sposób debata jest podobna do/różna od dyskusji (która będzie omawiana na kolejnych zajęciach).

Podsumowanie

W artykule podjęto próbę zilustrowania, w jaki sposób pedagogika gatunkowa może być ważnym narzędziem dla nauczycieli akademickich chcących rozwijać umiejętność komunikowania się w języku angielskim w formie ustnej przez studentów kierunków filologicznych. Podejście to zwraca uwagę na konieczność planowania, nauczania i oceniania umiejętności mówienia w ramach dyskursu tworzonego we wspólnocie akademickiej w konkretnych gatunkach (tekstach). W ten sposób nauczyciel może zapewnić studentom zapoznanie się z potrzebnymi im umiejętnościami i ćwiczenie tych umiejętności, które znajdują zastosowanie na uczelni.

BIBLIOGRAFIA

→ Accurso, K., Mizell, J.D. (2020), *Toward an antiracist genre pedagogy: Considerations for a North American context*, „TESOL Journal", nr 11(4), s. e554.

→ Bartmiński, J. (2012), *Jak opisywać gatunki mowy?*, „Język a Kultura", nr 23, s. 13–32.

→ Brisk, M.E. (2020), *Language in Writing Instruction: Enhancing Literacy in Grades 3–8*, New York: Routledge.

→ Burns, A. (2006), *Teaching speaking: A text-based syllabus approach*, [w:] A. Martínez-Flor, E. Usó-Juan (red.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Berlin–New York: Mouton de Gruyter, s. 235–258.

→ CODN (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

→ Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*, Strassbourg: Council of Europe.

→ Dreyfus, S.J., Humphrey, S., Mahboob, A., Martin, J.R. (2015), *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*, London: Palgrave Macmillan.

→ Dunin-Dudkowska, A. (2019), *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 25, s. 111–122.

→ Feez, S. (1999), *Text-based syllabus design*, „Interchange", nr 34, s. 5–11.

→ Hermansson, C., Jonsson, B., Levlin, M., Lindhé, A., Lundgren, B., Norlund Shaswar, A. (2019), *The (non)effect of Joint Construction in a genre-based approach to teaching writing*, „The Journal of Educational Research", nr 112(4), s. 483–494.

→ Hyland, K. (2007), *Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction*, „Journal of Second Language Writing", nr 16(3), s. 148–164.

→ Hyland, K. (2008), *Genre and academic writing in the disciplines*, „Language Teaching", nr 41(4), s. 543–562.

→ Hyland, K. (2009), *Academic discourse: English in a global context*, London–New York: Continuum.

→ Hyland, K. (2018), *Genre and Second Language Writing*, [w:] J.I Liontas, M. DelliCarpini, TESOL International Association (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, s. 2359–2364.

→ McCarthy, M., O'Dell, F. (2008), *Academic vocabulary in use: 50 units of academic vocabulary reference and practice; self-study and classroom use*, Cambridge: Cambridge University Press.

→ Monbec, L. (2020), *Systemic Functional Linguistics for the EGAP module: Revisiting the common core*, „Journal of English for Academic Purposes", nr 43, 100794.

→ Pitura, J. (2020), *Competitive debating in a higher education language class*, [blog] <joannapitura.weebly.com/1/post/2020/05/competitive-debating-in-a-higher-education-language-class.html> [dostęp: 14 lipca 2022].
→ Pitura, J. (2021), *Developing L2 speaking skills in English-medium EFL higher education*, „Innovation in Language Learning and Teaching", nr 16(2), s. 118–143.
→ Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
→ Rusinek, M., Załazińska, A. (2018), *Jak się dogadać, czyli retoryka codzienna*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
→ Wojtak, M. (2004), *Gatunki prasowe*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

DR JOANNA PITURA Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomaganego technologią, zwłaszcza w zakresie rozwijania komunikacji w mowie i piśmie w języku angielskim na uczelni wyższej.

Pedagogika Marii Montessori na lekcjach języka angielskiego w przedszkolu i szkole

DOI: 10.47050/jows.2022.3.121-128

Koncepcja pedagogiczna Marii Montessori jest znana w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Znana, ale czy wciąż aktualna? Czy można ją dostosować do realiów szkoły lub przedszkola XXI w.? Jeśli tak, to w jakim zakresie? Wreszcie – czy można ją wykorzystać w rozwijaniu kompetencji językowych dziecka na zajęciach z języka angielskiego?

ALEKSANDRA RAŹNIAK
Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Częstochowie

W koncepcji pedagogicznej Marii Montessori nauka to ciągły proces, który rozpoczyna się z chwilą narodzin i trwa aż do osiągnięcia dorosłości. Umysł dziecka nieświadomie i bezkrytycznie absorbuje wiedzę i umiejętności z otaczającego świata. Zdaniem Montessori, chłonny umysł to stan mentalny, który pozostaje nieświadomy u dzieci do trzeciego roku życia, „to wiek, w którym człowiek pracuje, nie męcząc się, i przyswaja wiedzę jak życiodajny pokarm" (Poussin 2017: 17). Dopiero między trzecim a szóstym rokiem życia chłonny umysł stopniowo staje się świadomy, działa zatem bardziej selektywnie, tracąc naturalną nieświadomość i chłonność.

Dziecko w pedagogice Montessori jest podmiotem w procesie uczenia się i kształtowania siebie. Wykorzystując wrodzoną gotowość do opanowania wiedzy i umiejętności, czyli „nebule", oraz witalną pamięć otoczenia, czyli „mneme", dziecko absorbuje wiedzę i przyswaja konkretne sprawności z otoczenia (Miksza 1998: 26–29). Zdaniem Montessori, okres chłonnego umysłu, w którym nabywanie wiedzy i określonych kompetencji gwarantuje sukces, to faza wrażliwa. We wrażliwym okresie uaktywniają się wewnętrzne mechanizmy działania, poszukiwania i przyswajania właściwe dla danego etapu życia. Jeśli więc we wrażliwej fazie pojawią się adekwatne bodźce zewnętrzne, to „nebule" uaktywniają się, gwarantując maksymalną chłonność w uczeniu się (Miksza 1998: 26–29). Rozważmy przykładowo przyswajanie języka u dzieci: jeśli we właściwym czasie – w fazie wrażliwej na język między narodzinami a szóstym, siódmym rokiem życia – dziecko zetknie się z odpowiednimi bodźcami zewnętrznymi, czyli nastąpi ekspozycja na język ojczysty, to dziecko przyswoi język. Jeśli we wrażliwym okresie nastąpi również ekspozycja na język obcy, to prawdopodobieństwo przyswojenia tego języka jest bardzo wysokie, gdyż jest to czas wzmożonej wrażliwości na język, czas ekstremalnej chłonności w nabywaniu kompetencji językowych. Dziecko jest gotowe do zainteresowania się językiem, a zaabsorbowane, chłonie nieświadomie i bezkrytycznie impulsy docierające z zewnętrz. Chłonny umysł absorbuje wszystko, co go otacza, a następnie integruje z istniejącym doświadczeniem.

Bez wątpienia na sukces ma wpływ tak liczba, jak i jakość oddziałujących bodźców, a także czas oddziaływania, czyli faza wystąpienia odpowiednich bodźców, gdyż wrażliwość na określone impulsy

jest przemijająca. Oznacza to, że po zakończonym okresie wrażliwości na daną sprawność, opanowanie umiejętności, która do tej pory przychodziła z łatwością, jest znacznie trudniejsze, świadome, a czasem wręcz niemożliwe: „Jeśli dziecko w okresie, kiedy natura na to przeznacza czas, nie ma możliwości zgromadzenia potrzebnych doświadczeń, to owo szczególne pobudzające uwrażliwienie przemija, zaś rozwój i dojrzałość ulegają zaburzeniu" (Miksza 1998: 30–31).

Wrażliwe fazy mają różny czas trwania i różną intensywność działania, ale bez wątpienia „okresy wewnętrznego pobudzenia" w zdobywaniu nowego doświadczenia naturalnie i bez trudu przemijają bezpowrotnie.

Oprócz fazy wrażliwej na język Montessori wyróżniła jeszcze kolejne okresy wrażliwości: na ruch, na doznania zmysłowe, na porządek, na drobne przedmioty oraz na życie społeczne. Ruch stanowi nieodzowny komponent w procesie nieświadomego uczenia się. Jest mechanizmem skutecznego przyswajania nowej wiedzy i nowych umiejętności w otaczającym świecie i o otaczającym świecie. Przez stały kontakt z nowymi bodźcami w działaniu rozwój ruchowy napędza rozwój poznawczy, w tym rozwój języka. Nie bez znaczenia pozostaje czas oddziaływania, czyli okres wrażliwości na ruch, który trwa od urodzenia do piątego, szóstego roku życia. Uzasadnione jest więc wykorzystanie ruchu w przyswajaniu oraz nauczaniu języka obcego.

Z rozwojem ruchowym ściśle związana jest wrażliwość na zmysły. Zmysły odgrywają ogromną rolę w poznawaniu, są niejako narzędziami umożliwiającymi nie tylko poznawanie, ale także rozumienie otaczającego świata. Dostarczają niezliczonych i różnorodnych wrażeń, dzięki którym dzieci poznają dokładniej i pełniej. Nabierają pewności siebie, oswajają się z nowymi doznaniami, w tym językowymi, które porównują, organizują, i z których wyciągają wnioski. Wykorzystanie zmysłów w poznawaniu języka obcego jest zatem zasadne. Podobnie jak inne fazy wrażliwości, także okres wrażliwości na zmysły po szóstym roku życia stopniowo zanika.

Wrażliwość na zmysły poniekąd wiąże się z wrażliwością na drobne przedmioty. W poznawaniu realnych przedmiotów wykorzystujemy zmysły, głównie zmysł dotyku i wzroku, czasem słuchu. Dzieci chętnie manipulują tym wszystkim, co mikroskopijne, segregują, liczą, nawlekają, oglądają czy układają miniaturowe przedmioty. Zdaniem Poussin (2017: 28), to zamiłowanie wiąże się ściśle z rosnącą wrażliwością na zmysły. Stąd w pedagogice Montessori zabawy z ziarenkami, guzikami, kamykami, muszelkami, koralikami. Pamiętajmy, że zabawa nierozłącznie towarzyszy przyswajaniu i uczeniu się języka obcego u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Wrażliwość na porządek jest kolejnym okresem wrażliwym, który przypada od urodzenia do szóstego roku życia. Potrzeba porządku jest fundamentalna i wynika z potrzeby rutyny, powtarzalności, przewidywalności. Według Montessori „dla dziecka porządek jest tym, czym dla nas jest ziemia pod nogami, na której stoimy, czym dla ryby jest woda, w której pływa" (Steenberg 2003: 22). Porządek zewnętrzny jest warunkiem porządku wewnętrznego. Wykorzystanie wrażliwości na porządek w nauce, również języka obcego, zapewnia zatem stabilizację i bezpieczeństwo samego procesu nauczania, a także pozytywnie wpływa na budowanie wiary w siebie czy wytrwałość dziecka.

Ostatnią fazą jest wrażliwość na życie społeczne, której szczyt intensywności przypada na szósty rok życia. Dziecko, choć nie rodzi się uspołecznione, jest istotą społeczną. Potrzebuje kontaktów społecznych, bycia w bliskiej relacji z innymi, dzięki czemu uczy się żyć i być w grupie, w społeczności. Otoczenie dostarcza nowych przeżyć i doznań, w tym językowych, które z jednej strony kształtują osobowość, a z drugiej – ułatwiają przyswajanie i nauczanie języka obcego. Wymienione okresy nie pojawiają się jeden po drugim, raczej koegzystują, nie przeszkadzając sobie nawzajem. Nie ma także hierarchii co do ważności którejś z faz wrażliwych, gdyż wszystkie są równie ważne w koncepcji Montessori, wszystkie

odgrywają istotną rolę w rozwoju dziecka, w budowaniu samego siebie, gdyż „dziecko jest budowniczym człowieka" (Steenberg 2003: 12).

Podstawowe zasady pedagogiki Montessori

Swobodna praca

Zasada swobody odnosi się do wolnego wyboru, do wewnętrznej wolności wyboru, ale nie zapominajmy, że ten wybór powinien być kontrolowany. Z jednej strony chodzi o danie dziecku możliwości wyboru, samodzielnego i swobodnego podjęcia decyzji, tak by dostosować proces uczenia się do indywidualnych potrzeb dziecka, a z drugiej strony, by ograniczyć regułami czy zakresem, wprowadzić pewne limity, a tym samym kontrolę w wyborze. Dzięki temu dziecko musi podjąć decyzję, rezygnuje z jednej rzeczy na konto innej albo wybiera jedną rzecz z trzech, dzięki czemu ćwiczy własną wolę oraz uczy się wewnętrznej dyscypliny. Możliwość wyboru sprawia dzieciom wiele radości, jest procesem świadomym, czyniąc z niego nowe doświadczenie, które uszczęśliwia i motywuje do dalszego działania. Zasada wolności może dotyczyć wyboru aktywności i czasu jej trwania lub swobody w komunikowaniu się i poruszaniu się. Dziecko może zatem wybrać zadanie, które chce, i wykonuje daną aktywność tak długo, jak chce i gdzie chce, może również swobodnie przemieszczać się lub rozmawiać z innymi. Ważne, by pamiętać o zachowaniu ciszy podczas przemieszczania się i komunikowania się z innymi oraz nie przeszkadzać innym dzieciom. Dzięki temu dzieci uczą się szacunku wobec innych dzieci.

Kontrola błędów

Zasada dotycząca kontroli błędów to przeniesienie odpowiedzialności z nauczyciela na ucznia. W praktyce oznacza to, że nieświadomy dotąd popełnianych błędów uczeń staje się samodzielny i niezależny, a jednocześnie świadomy popełnianych błędów. Aktywność dziecka wpływa na wzrost samodyscypliny i budowanie autonomii. Pamiętajmy, że zewnętrzna kontrola to strach i zaburzone poczucie bezpieczeństwa, obniżona wiara we własne siły i możliwości. Wewnętrza kontrola to większe bezpieczeństwo, zmniejszony poziom strachu przed popełnianiem błędów, możliwość testowania różnych strategii, gdyż błąd jest rozumiany jako środek na drodze do osiągnięcia celu. Dostrzeżenie błędu przez dziecko i samodzielna poprawa, autokorekta, bez wątpienia pozytywnie wpływa na wzrost pewności siebie i wiary w swoje możliwości, co w rezultacie prowadzi do wzrostu motywacji w samodzielnym „uczeniu się uczenia".

Polaryzacja uwagi

Polaryzacja uwagi, często nazywana fenomenem Montessori, oznacza „koncentrację dziecka na jednym samodzielnie wybranym przedmiocie" (Badura-Strzelczyk 1998: 37). Zdolność do skupienia całej uwagi na jednym bodźcu, na jednej czynności, sprawia, że potrafimy wykonać dane zadanie do końca. Montessori wyróżnia trzy etapy polaryzacji uwagi:

1. Etap przygotowania, zwany fazą ćwiczenia czy szukania – polegający na wyborze zadania i miejsca. Dziecko jest rozproszone, często niezdecydowane, nieskoncentrowane, może się zwrócić z zapytaniem do nauczyciela, jeśli są niejasności, wątpliwości, co do sposobu wykonania.
2. „Fazę wielkiej pracy" – czyli maksymalną koncentrację na zadaniu. Dziecko jest niejako „zanurzone" w aktywności, nie reaguje na bodźce z zewnątrz. Zdarza się, że cel wewnętrzny zostaje osiągnięty, dziecko odczuwa radość z wykonywanej czynności, podczas gdy cel zewnętrzny nie jest urzeczywistniony. Dlatego cechą charakterystyczną tej fazy jest powtarzanie czynności (Miksza 1998: 39). Dzieci chętnie wracają do danej aktywności, nawet kilkakrotnie, a samo podjęcie ponownej próby jest rezultatem ich wewnętrznej decyzji.

3. Etap „spokoju i wypoczynku", zwany fazą kontemplacji – czyli ulga i radość z wykonania pracy, z ukończenia zdania i z poprawności wykonania. Dziecko jest „nasycone" aktywnością, jego potrzeby głodu poznawczego zostały zaspokojone, czuje się szczęśliwe. Dziecko osiąga harmonię, dochodzi do tzw. normalizacji (Badura-Strzelczyk 1998: 37). Oznacza to, że cel rozwoju został osiągnięty, dziecko staje się „inne", czyli spokojniejsze zewnętrznie i wewnętrznie, spełnione i radosne, osiąga równowagę poznawczą.

Polaryzacja uwagi, oprócz rozwijania i pogłębiania wspomnianej koncentracji uwagi, uczy również samodzielności w działaniu oraz wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia celu.

Przedstawienie materiału

Zanim jednak dziecko skoncentruje się na zdaniu, potrzebne jest wzbudzenie zainteresowania i zrozumienie polecenia, instrukcji do zadania. Dziecko musi wiedzieć, co należy wykonać i jak, musi być zaznajomione z tematem zadania. Montessori w swojej koncepcji wyróżnia trzy fazy związane z prezentacją materiału.

1. Faza asocjacji, zwana fazą nazywania, w której dziecko musi skojarzyć nazwę z wrażeniem zmysłowym, np. *It's a cat*. Dziecko musi powiązać nazwę z tym, co widzi, słyszy lub czego dotyka.
2. Faza rozpoznawania, zwana fazą utrwalania, w której dziecko musi wskazać lub przynieść daną rzecz, czyli rozpoznać, a tym samym utrwalić daną nazwę, np. *Touch the cat./Point to the cat*.
3. Faza przypomnienia, zwana fazą kontroli, w której dziecko musi nazwać daną rzecz, odpowiedzieć na pytanie nauczyciela, np. *What's this?* Dziecko musi wyobrazić sobie, przypomnieć nazwę odpowiadającą danemu przedmiotowi (Materniak 2008: 31–33).

Wyróżnione przez Montessori fazy przedstawiania nowego materiału przebiegają od prezentacji przez rozumienie pasywne, czyli recepcję, do rozumienia aktywnego, czyli produkcji.

Przygotowanie otoczenia

Materiał, czyli środki dydaktyczne, to istota przygotowanego otoczenia. Wykorzystane podczas zajęć materiały powinny być zatem przemyślane, tak by osiągać zaplanowany cel, a jednocześnie zapewnić zgodność z zasadami. Do zasad charakteryzujących materiał Montessori zaliczamy:

- aktywność – materiał powinien skłaniać do działania, wyzwalać zaciekawienie, zaangażowanie oraz chęć poznania, chęć działania;
- izolacja jednej trudności – materiał powinien dotyczyć jednej trudności, powinien skupiać koncentrację dziecka tylko na jednej, istotnej rzeczy;
- ograniczenie materiału – powinno zagwarantować bezpieczeństwo w działaniu, a z drugiej strony powinno pomóc w koncentracji na konkretnym aspekcie poznania;
- zasada małych kroczków – materiał powinien rozwijać poszczególne umiejętności krok po kroku, po jednej umiejętności kształtujemy kolejną;
- estetyka – materiał powinien przyciągać uwagę dziecka, powinien zainteresować, zaciekawić, oddziaływać na zmysły i pobudzać wyobraźnię;
- powtórzenie – materiał powinien dawać możliwość wykonywania określonej czynności przez dłuższy czas, możliwość powtarzania;
- kontrola błędów – materiał powinien umożliwiać samodzielną kontrolę, dzięki czemu dziecko może poprawić zadanie, może korygować popełniane błędy;
- całościowość i jednorazowość – dotyczy występowania danego materiału tylko w jednym egzemplarzu, co zmusza do porozumiewania się, do komunikacji (Materniak 2008: 29–30).

Pedagogika Montessori we współczesnej edukacji

Mimo że pedagogika Marii Montessori sięga początku XX w., to jej założenia pedagogiczne i przesłanie są wciąż aktualne. Zmieniająca się wokół nas rzeczywistość jest niejako impulsem, wyzwaniem do zmian również w obszarze edukacji. A zmiany w świecie, w którym żyjemy, zmuszają nas poniekąd do przemian wewnętrznych. Jesteśmy zmuszeni do uczenia się przez całe życie, motywowani do działania i ciągłego doskonalenia, by nadążyć za zmianami zewnętrznymi. Z drugiej strony nasze działania sprawiają, że oddziałujemy na otoczenie, niejako tworzymy czy współtworzymy nową rzeczywistość, również edukacyjną.

Rozwijanie kompetencji cyfrowych oraz kompetencji przyszłości sprawiło, że coraz częściej oddalamy się od prostych rozwiązań we współczesnej edukacji. Szukamy nowych rozwiązań, sięgamy do narzędzi cyfrowych, a wystarczy spojrzeć na proste i jakże aktualne zasady montessoriańskie. Dla przykładu: swobodny wybór to nic innego jak rozwijanie autonomii, umiejętność podejmowania decyzji i odpowiedzialność za swój wybór – umiejętności jakże ważne, ponieważ kluczowe. Kontrola błędów to nic innego jak rozwijanie krytycznego myślenia, konstruktywnej krytyki, samodoskonalenie się i rozwijanie umiejętności uczenia się, czyli umiejętności jakże istotne, bo przyszłości. Polaryzacja uwagi to z kolei nic innego jak rozwijanie zdolności koncentracji uwagi czy skupienia na zadaniu. W świecie, w którym żyjemy, jesteśmy bombardowani ogromną ilością informacji, impulsów z zewnątrz, docierających do nas bodźców, często mówimy o „przebodźcowaniu". Ćwiczenie ciszy, skupienia uwagi, okazuje się zatem niezwykle ważne w rozumieniu prostych komunikatów, poleceń, w uważnym słuchaniu i czytaniu, w rozwijaniu logicznego i twórczego myślenia lub uczeniu wytrwałości w dążeniu do celu, czyli umiejętnościach jakże istotnych, gdyż kluczowych.

To, na co zwracała uwagę Montessori, a co wciąż jest aktualne, to również indywidualizacja procesu uczenia się, która dotyczy tempa uczenia się, zakresu uczenia się, jak również miejsca i czasu uczenia się. Pamiętajmy, że każde dziecko jest inne, ma inne potrzeby, uzdolnienia czy styl uczenia się. Organizacja takiego procesu uczenia się, w którym kładziemy nacisk na indywidualne potrzeby uczniów, nie jest łatwa, ale możliwa, jeśli wykorzystamy proste rozwiązania, m.in. właściwie dobrane aktywności. Pamiętajmy, że to uczeń ma być aktywny, ma działać, ma poszukiwać, odkrywać i tworzyć, a nie nauczyciel. Rola nauczyciela – pomocnika i obserwatora – ma ograniczać się do organizacji przestrzeni edukacyjnej, zapewnienia bezpieczeństwa i pomocy, tak by uczeń mógł samodzielnie, ale w sposób kontrolowany, poszukiwać, odkrywać i tworzyć.

Praktyczne rozwiązania w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Poniższe aktywności są propozycją wykorzystania pedagogiki Marii Montessori podczas zajęć z języka angielskiego z najmłodszymi uczniami. Nie wszystkie wspomniane założenia można w pełni wykorzystać, chociażby ze względu na dużą liczebność grup/klas czy brak gotowych pomocy i materiałów dydaktycznych, w tym do nauki języka obcego – angielskiego. Niektóre zostały zmodyfikowane, tak by proponowane aktywności mogły gwarantować efektywność na zajęciach językowych we współczesnym przedszkolu i współczesnej szkole.

Fot. 1. Zabawy z kulkami

Źródło: archiwum własne

Zabawy z kulkami

Materiały: skrawki papieru

Przebieg zabawy:

1. Rozdaj uczniom skrawki papieru i poproś o zrobienie kulek.

2. Podaj polecenie, np. *Make a ball with a thumb finger and a middle finger; Make a ball with a thumb finger and a ring finger.*
3. Zadaniem uczniów jest uformować ze skrawków papieru kulki właściwymi palcami (fot. 1).
4. Pokaż dla sprawdzenia, które palce powinny wykonać to polecenie.

Dotknij i odgadnij

Materiały: nieprzezroczysty plastikowy worek, zabawka lub pacynka

Przebieg zabawy:

1. Włóż zabawkę lub pacynkę do nieprzezroczystego i plastikowego worka.
2. Podaj worek pierwszemu uczniowi w kole i poproś o rytmiczne podawanie dalej. Zadaniem uczniów jest dotykiem „zbadać" worek i podać kolejnemu dziecku w kole.
3. Zapytaj *What's this?* i poproś uczniów o odgadywanie.
4. Pokaż zawartość worka – ukrytą zabawkę lub pacynkę. Za każdym razem wspólnie z dziećmi przypomnijcie, komu udało się odgadnąć właściwą nazwę.

Wariant: Można wykorzystać worek z materiału, z pianki lub innych materiałów. Można także użyć kilku warstw danego materiału lub różnych materiałów dla utrudnienia zadania.

Rysowanie na plecach

Materiały: karty obrazkowe

Przebieg zabawy:

1. Podziel uczniów w pary i rozdaj po kilka kart obrazkowych.
2. Zadaniem jednego dziecka w parze jest wybrać losowo kartę i narysować daną rzecz, podczas gdy drugie dziecko odgaduje, np. *Is it a banana?*
3. Po sprawdzeniu karty uczniowie zamieniają się rolami, teraz pierwszy uczeń odgaduje, a drugi rysuje.

Dźwięk rzeczy znanych

Materiały: pudełko, realne przedmioty lub zabawki

Przebieg zabawy:

1. Wrzuć do pudełka przedmiot, którego dzieci nie widzą, słyszą tylko dźwięk spadającego przedmiotu, np. przyboru szkolnego, i zapytaj *What's this?*
2. Uczniowie odgadują, np. *It's a car; It's a pen.*
3. Pokaż dany przedmiot dla sprawdzenia. Za każdym razem wspólnie z dziećmi przypomnijcie, komu udało się odgadnąć.

Ułóż, co usłyszysz

Materiały: koraliki/guziki

Przebieg zabawy:

1. Rozdaj materiały i powiedz: *Build the sun.*
2. Zadaniem dzieci jest zbudować daną rzecz z koralików lub guzików.
3. Pokaż ilustrację dla sprawdzenia (fot. 2a, 2b)

Znikające rysunki

Materiały: zalaminowane kartki, mazaki sucho ścieralne

Przebieg zabawy:

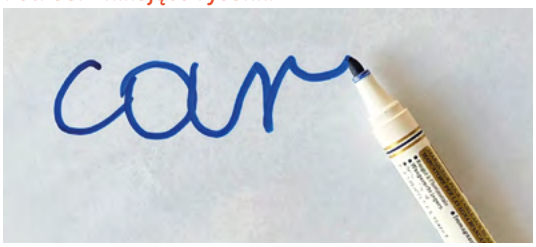
1. Rozdaj kartki i mazaki. Podaj nazwę, np. *car.*
2. Zadaniem dzieci jest napisać podany wyraz.
3. Pokaż wyraz i poproś o sprawdzenie. Jeśli uczeń popełnił błąd, poprawia (fot. 3a).

Fot. 2a. Ułóż, co usłyszysz

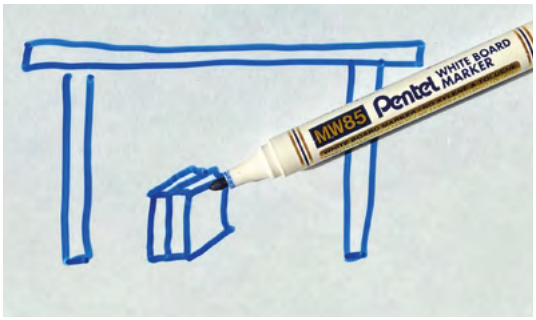
Fot. 2b. Ułóż, co usłyszysz

Źródło: archiwum własne

Fot. 3a. Znikające rysunki

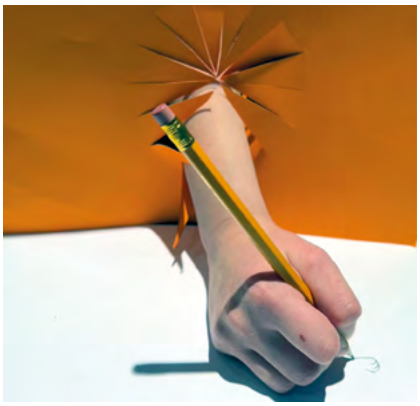


Fot. 3b. Znikające rysunki



Źródło: archiwum własne

Fot. 4a. Narysuj, nie widząc



Fot. 4b. Narysuj, nie widząc

Źródło: archiwum własne

4. Po zmazaniu chusteczką napisu, podaj kolejny wyraz.

Wariant: Można również podawać zdania, np. *There are two books under the table* (fot. 3b).

Narysuj, nie widząc

Materiały: tektura z otworem, kartki, kredki/ołówek

Przebieg zabawy:

1. Pogrupuj uczniów w pary. Rozdaj tektury z otworami, po jednej na parę, oraz kartki.
2. Powiedz: *Draw a cat*. Zadaniem jednego dziecka jest trzymać teturę, podczas gdy drugie rysuje kota, nie widząc, jak rysuje.
3. Pokaż ilustracje dla sprawdzenia (fot. 4a).
4. Podaj kolejne polecenie, tym razem pierwsze dziecko rysuje, a drugie trzyma tekturę z otworem.

Wariant: Można wykorzystać realne przedmioty lub kształty różnych przedmiotów, które dziecko musi odgadnąć, wykorzystując tylko zmysł dotyku (fot. 4b).

Zakodowane wyrazy

Materiały: zalaminowane kartki z osią współrzędnych: na poziomej cyfry, na pionowej litery, mazaki sucho ścieralne

Przebieg zabawy:

1. Rozdaj kartki i mazaki.
2. Zadaniem dzieci jest rysować podane słowa zgodnie z poleceniem, np. *3f – cherry, 4e – apple, 4g – watermelon, 8f – orange, 5e – pear, 6f – banana, 5g – strawberry, 7f – lemon*.
3. Pokaż położenie owoców dla sprawdzenia.
4. Możesz zapytać: *What's this?* i poprosić o udzielenie odpowiedzi, co przypomina im ten układ.

Dopasowywanie patyczków

Materiały: ilustracje, patyczki do lodów z nazwami (na odwrotnej stronie każdego patyczka znaczek, taki sam jak na odwrotnej stronie właściwej ilustracji)

Przebieg zabawy:

1. Podziel uczniów na trzy, cztery grupy. Rozdaj dzieciom zestawy patyczków do lodów z napisami oraz ilustracje.
2. Zadaniem uczniów jest pogrupować patyczki, dopasowując je do właściwej ilustracji, np. ilustracja – *trousers* i patyczki – *skirt, dress, shoe, shirt, sweater, sock*, ilustracja – *ice-cream* i patyczki – *carrot, potato, cheese, bread, apple, banana* (fot. 5).
3. Poproś o odwrócenie patyczków i ilustracji dla sprawdzenia.

Eksperyment z kolorem

Materiały: sześć plastikowych kubków (najlepiej przezroczystych), skrawki bibuły w kolorze czerwonym, niebieskim i żółtym, woda

Przebieg zabawy:

1. Wlej jedną czwartą kubka wody do dwóch kubków. Poproś dzieci o wykonanie tej samej czynności.

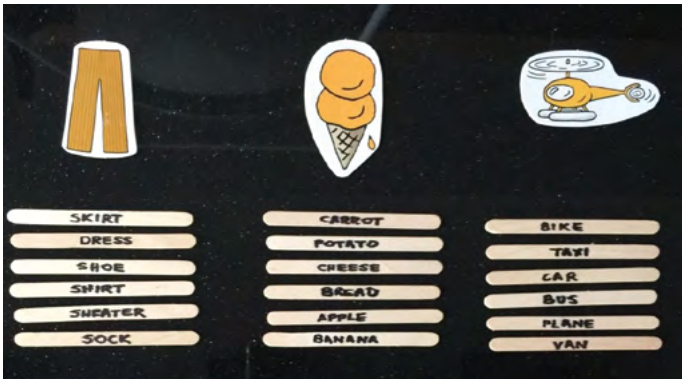
2. Następnie wrzuć skrawek czerwonej bibuły do jednego kubka, mówiąc: *Put red and mix*, oraz wrzuć skrawek żółtej bibuły do drugiego kubka, mówiąc: *Put yellow and mix*.
3. Zadaniem uczniów jest przelać wodę z kubka czerwonego do żółtego lub odwrotnie i podać nazwę uzyskanego koloru.
4. Zmieszaj dla sprawdzenia i zapytaj: *What colour is it?* (fot. 6).
5. Powtórz procedurę, wykorzystując pozostałe kubki. Podobnie zmieszaj kolor żółty z niebieskim oraz czerwony z niebieskim.

Warianty: Można odkryć nowe kolory, mieszając czerwony lub czarny z czystą wodą. Można również powierzyć dzieciom nowe zadanie, np. jakie kolory należy zmieszać, żeby otrzymać kolor brązowy.

Podsumowanie

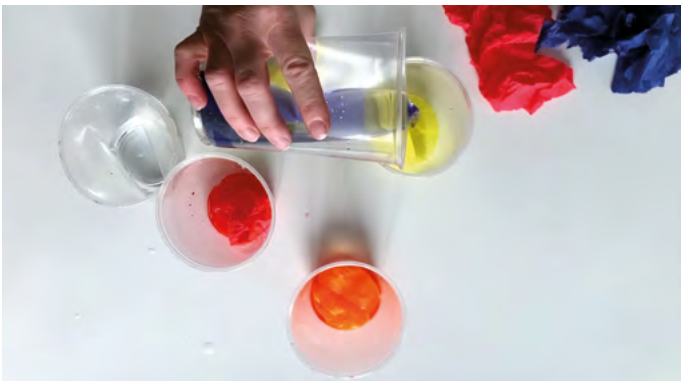
Powyższy artykuł pokazuje ponadczasowość wielu zasad montessoriańskich, mimo zmieniającej się rzeczywistości. Zmiany w obszarze edukacji są bez wątpienia konieczne, warto jednak nie zapominać o sprawdzonych metodach lub modyfikować ich założenia do potrzeb edukacji XXI w. Zaprezentowane aktywności to praktyczne przykłady wykorzystania założeń pedagogiki Marii Montessori na zajęciach języka angielskiego. Większość z nich angażuje ruch i zmysły, komponenty jakże ważne w procesie uczenia się przez działanie, a także w procesie przyswajania języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Fot. 5. Dopasowywanie patyczków



Źródło: archiwum własne

Fot. 6. Eksperyment z kolorem



Źródło: archiwum własne

BIBLIOGRAFIA

→ Badura-Strzelczyk, G. (1998), *Pomóż mi zrobić to samemu. Jak wykorzystać idee Marii Montessori we współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

→ Materniak, M. (2008), *Pedagogika Marii Montessori i jej wykorzystanie w procesie wczesnej nauki języka obcego*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

→ Miksza, M. (1998), *Zrozumieć Montessori*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

→ Poussin, C. (2017), *Metoda Montessori. Naucz mnie robić to samodzielnie*, Warszawa: Wydawnictwo RM.

→ Steenberg, U. (2003), *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność".

ALEKSANDRA RAŹNIAK Doradca metodyczny języka angielskiego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Częstochowie oraz nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Zdobywców Przestworzy w Częstochowie. Egzaminatorka, trenerka oraz autorka publikacji, programów i projektów edukacyjnych, a także materiałów dydaktycznych do podręczników szkolnych.

Aktywizowanie uczniów w wieku przedszkolnym podczas zajęć z języka obcego na przykładzie metody storyline

DOI: 10.47050/jows.2022.3.129-135

Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym jest niewątpliwym wyzwaniem, gdyż wymaga wykorzystania metod dostosowanych do możliwości tej grupy wiekowej, aby w jak największym stopniu angażować uczestników zajęć. Istotne jest tu samo odkrywanie i aktywne branie udziału w zajęciach, które powinny być prowadzone przez zabawę, dotyczyć interesujących, adekwatnych do wieku i pasji dzieci tematów oraz rozwijać ich umiejętności i kompetencje. Metoda storyline może stać się ciekawą alternatywą podczas zajęć z dziećmi – w artykule przedstawiono jej opis wraz z przykładem zajęć.

AGNIESZKA WIERZCHOSŁAWSKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Powszechnie się uważa, że dzieci w wieku przedszkolnym posiadają łatwość w przyswajaniu języków. Jak to wygląda z naukowego punktu widzenia? Okres średniego dzieciństwa, czyli przypadający na wiek przedszkolny, to czas bardzo intensywnego rozwoju na różnych płaszczyznach: fizycznej, emocjonalnej, społecznej i psychicznej (Kielar-Turska 2003). Z perspektywy nauczania języka obcego okres ten charakteryzuje się u dzieci przede wszystkim następującymi istotnymi cechami: myśleniem konkretnym, dominacją pamięci mechanicznej nad logiczną, szybkim zapamiętywaniem, ale jednocześnie równie szybkim zapominaniem w wypadku braku powtórzeń. Dodatkowo u dzieci w wieku od trzech do sześciu lat obserwuje się krótki okres skupienia uwagi na jednym zadaniu, nieustanną potrzebę zabawy i aktywności fizycznej, podejmowanie działań wyłącznie w stanie pełnej gotowości oraz wysoką emocjonalność i spontaniczność (Komorowska 2005). To także czas wysokiej chłonności i ciekawości świata, silnej motywacji w kontakcie z otoczeniem. Charakterystyczny jest ponadto brak zahamowań w różnych zachowaniach, np. podczas spontanicznego wypowiadania się (Lipińska 2003). Dla dzieci w wieku przedszkolnym najlepszą formą nauki jest zabawa, która angażuje je całościowo, rozwija kreatywność, budzi pozytywne emocje oraz silną motywację (Iluk 2002).

Specyfika pracy z dzieckiem i rola nauczyciela

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, uwzględniając nauczanie języka obcego nowożytnego, jasno określa zadania przedszkola i osiągnięcia dziecka na koniec edukacji przedszkolnej oraz precyzuje warunki i sposób prowadzenia tej edukacji. Zadaniem placówki jest: „Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur". Po ukończeniu etapu przedszkolnego zakłada się, że dziecko na tym etapie „rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste

wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami". Wśród warunków i sposobu realizacji takiej edukacji przyjęto, że: „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty" (MEN 2017: 3–10). Analizując powyższe założenia podstawy programowej, możemy zauważyć, że edukacja ta ma być dla dziecka naturalna, połączona z codziennymi sytuacjami, pozwalająca na osłuchanie z językiem. Formy mają być proste, zróżnicowane, opierające się zabawie oraz zabawie przy użyciu zróżnicowanych pomocy dydaktycznych. Mając powyższy ogólny zarys pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, warto uwzględnić jeszcze kilka aspektów poruszonych poniżej.

Za główny cel edukacji językowej w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym nauczyciel powinien obrać przede wszystkim kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i lingwistycznych, gdyż na tym etapie dzieci jeszcze nie piszą ani nie czytają (Kotarba-Kańczugowska 2014). Ważne także, aby nauczyciel przywiązywał szczególną wagę do fonetyki, by nie dopuścić do zakorzenienia się niepoprawnych nawyków (Arabski 1997). Ewentualna korekta powinna nastąpić dopiero po zakończeniu wypowiedzi dziecka, by nie peszyć go i nie zniechęcać (Komorowska 2005). Istotne jest także posiadanie podstawowej wiedzy z zakresu dziecięcej psychologii rozwoju, teorii uczenia się i nauczania, teorii pamięci czy podstawowych metod prowadzenia zajęć. Znajomość psychologii wieku rozwojowego jest bardzo ważna, ponieważ zawiera informacje dotyczące rozwoju procesów pamięciowych i działania zespołowego dzieci. Dzięki tej wiedzy nauczyciel będzie umiał dobrać odpowiednio do wieku techniki pracy i materiał leksykalny. Ze względu na krótkotrwałą możliwość skupienia uwagi przez dzieci materiały powinny być ciekawe i zróżnicowane, a ćwiczenia językowe – mieć charakter zabaw, teatrzyków i pantomimy (Arabski 1997). Nauka na tym etapie powinna dotyczyć konkretnych rzeczy i sytuacji, najlepiej takich, które są w zasięgu wzroku dziecka. Najowocniejsze będzie ciągłe powtarzanie prostych, sensownych i zrozumiałych dla dzieci zdań. Nauczyciel uczący małe dzieci skupić powinien się nie tyle na efektach nauki, ile przede wszystkim na sposobach pracy (Komorowska 2005).

Metoda storyline jako metoda aktywizująca dzieci w wieku przedszkolnym

Potrzebę i skuteczność aktywizowania dzieci w procesie nauczania podkreśla w literaturze przedmiotu wielu teoretyków, a potwierdzają w swojej pracy praktycy. Istotne jest, aby w działaniach edukacyjnych nauczyciel uwzględniał aktywność dziecka oraz jego ciągłą potrzebę poznawania i doświadczania otaczającej je rzeczywistości przez poszukiwanie i odkrywanie (Wiatrowska i Dmochowska 2013). Metody aktywizujące umożliwiają uczniom poszukiwanie nowych informacji samodzielnie, dzięki własnej aktywności, którą inicjuje się przez sytuacje zadaniowe czy problemowe (Adamek 1997). Metody te niosą więc wiele korzyści dla dzieci, czyniąc jednocześnie proces edukacyjny efektywnym, ułatwiając zdobywanie wiadomości i rozwijanie umiejętności. Zajęcia są dzięki nim atrakcyjniejsze i ciekawsze, a łącząc edukację z zabawą – motywują do działania (Ordon 2015).

Do metod aktywizujących należy metoda storyline, znana również jako metoda szkocka lub metoda opowieści wychowawczej. „Szkocka" dlatego, że została wypracowana

w zachodniej Szkocji w 1967 r. w wyniku współpracy środowiska praktyków oraz nauczycieli akademickich. Obie te grupy pracowały, w ramach wprowadzonych reform edukacji, nad opracowaniem strategii w kształceniu zintegrowanym, która pozwalałaby uczniom (indywidualnie lub w grupie) podejmować aktywności i szukać rozwiązań w różnych dziedzinach twórczo i spontanicznie. Takie działania miały za zadanie w krótkim czasie przynosić wartościowe doświadczenia i pogłębiać wiedzę (Michalak i Misiorna 2008). Metoda ta została z entuzjazmem przyjęta w środowisku nauczycieli, gdyż oprócz tego, że odpowiednio wpisywała się w zasady zreformowanej edukacji, to dzięki swoim jasnym, prostym wskazówkom była czytelna i łatwa w zastosowaniu (Smogorzewska 2012). Dodatkowo w metodzie tej istotne jest dziecko jako indywidualna osobowość. W działaniach dziecka zastępuje się zwrot „musisz" na „możesz" (Jadkowski 2004). Perspektywa tej metody skupia się bowiem przede wszystkim na aktywności i spontaniczności dziecka, dając mu prawo wyboru i jednoczesnego poczucia odpowiedzialności za ten wybór (Smogorzewska 2012).

Należy jednak zaznaczyć, że nie jest to metoda uniwersalna ani pasująca do początków nauczania, gdyż bazuje ona na dotychczasowej wiedzy. Pracę tą metodą w nauczaniu języka obcego można rozpocząć według jej twórców (oczywiście w zależności od możliwości i predyspozycji danej grupy) po około roku. Stanowi ona ciekawe rozwiązanie m.in. dla podsumowania danej partii materiału: podczas powtórek i utrwalania zdobytych już wiadomości (np. pod koniec roku szkolnego). Storyline nie ma także sztywnych ram, jest to otwarta koncepcja, dająca nauczycielowi przestrzeń do samodzielnego kreowania, wymaga jednak dużego wkładu pracy (Materniak 2006–2007).

Efektywność metody zależy szczególnie od tego, czy temat przewodni jest zgodny z zainteresowaniami grupy. Dodatkowo ważne jest, by tak skonstruować schemat planowanych działań, aby wszechstronnie zrealizować wybrany temat, umożliwiając dzieciom obok utrwalania dotychczasowych wiadomości zdobycie także nowych umiejętności i nowej wiedzy. Istotne w prawidłowym przebiegu działanie nauczyciela polega na tym, by odnieść omawianą sytuację na rzeczywistą płaszczyznę, ustalając czas i miejsce wydarzeń oraz ich bohaterów. Warto ponadto zaznaczyć, że temat ani plan zajęć nie są wcześniej znane uczniom, co dodatkowo buduje aspekt zaciekawienia i większego zaangażowania w zajęcia (Materniak 2006–2007).

Podstawą scenariusza może być historia zarówno prawdziwa, jak i wymyślona, inicjuje ją nauczyciel, a w trakcie zajęć dzieci mogą pracować różnymi technikami i w różnych konfiguracjach: indywidualnie, parami, w kilkuosobowych grupach lub całą grupą (Jąder 2009). Historia jest przedstawiana dzieciom etapami, które w danym projekcie składają się na jedną, spójną opowieść (Michalak i Misiorna 2008). Zadaniem nauczyciela jest zaplanowanie i przygotowanie zajęć według określonych założeń, które składają się na moduły, trwające od pojedynczych zajęć do nawet kilku miesięcy – w zależności od koncepcji i projektu (Materniak 2006–2007).

Choć w metodzie storyline nie ma ściśle zaplanowanego przebiegu, to twórcy zaproponowali przykładowy model, w którym szczególnie ważnymi elementami są epizody i pytania kluczowe (*key questions*). Istotny jest także odpowiedni dobór technik, pomocy dydaktycznych oraz określenie celów pracy. W metodzie nie ma narzuconej odgórnie liczby epizodów, należy jednak pamiętać, by projekt zajęć prowadzonych tą metodą zawierał konkretne ich rodzaje. Przygotowanie obejmuje kolejno:

- pierwszy epizod (*settings*) – tworzenie i umiejscowienie akcji, często zawiera także element zaskoczenia,
- drugi epizod (*characters*) – tworzenie bohaterów akcji, a także czas na pierwsze pytanie kluczowe,
- trzeci epizod (*initialing events*) – rozwijanie fabuły przez inicjowanie wydarzeń za pomocą pytań kluczowych.

Następnie przechodzi się do wspólnego z uczniami rozwijania historii i tworzenia wydarzeń – są to kolejne epizody, tzw. *incidents* (nie ma stałej liczby tych epizodów, są ustalane w zależności od potrzeb danej sytuacji edukacyjnej). Zakończenie stanowi epizod końcowy, tzw. *culminating event*, czyli wydarzenie kulminacyjne, jest to również najważniejszy punkt w historii. Po wydarzeniach nadchodzi czas na podsumowanie i wspólne omówienie danego projektu (Smogorzewska 2012).

Tworzenie występujących w przebiegu zajęć pytań kluczowych to stawianie pytań otwartych, pomocnych w skupieniu się na danej aktywności – mają one ukierunkować i ułatwić dzieciom pracę, jednocześnie dając im dowolność i wybór dzięki współtworzeniu narracji. Przystępując do planowania zajęć, ważne są takie dobranie i taka kolejność poszczególnych epizodów, by były ze sobą spójne oraz powiązane tematycznie. Stworzona historia powinna być interesująca i zarazem aktywizująca uczniów. Ważnym elementem jest także element zaskoczenia i pasujące do całości, logiczne zakończenie (Materniak 2006–2007). Poza pytaniami kluczowymi nauczyciel może posłużyć się także innymi elementami inicjującymi historię, takimi jak list, piosenka, wiersz (Materniak 2006). Dobór odpowiednich technik jest w znacznej mierze uwarunkowany odpowiedziami na pytania kluczowe, a także problemami czy zadaniami do rozwiązania. Najczęściej jednak w pracy tą metodą z dziećmi sprawdzają się: wizualizacja, tworzenie historyjek obrazkowych, zabawy sensoryczne oraz drama. Wobec takiej rozpiętości i nieprzewidywalności przebiegu zajęć warto zaopatrzyć się szeroki zasób materiałów (bazę), by móc je dobierać stosownie do sytuacji. W kwestii celów, które nauczyciel chce wraz z dziećmi osiągnąć podczas takich zajęć, ważne jest, by określić cele ogólne, które skupiać się będą na całości projektu, ale także podjąć próbę sformułowania celów szczegółowych powiązanych z danymi epizodami (Smogorzewska 2012).

Opisane spójność i umiejscowienie w danej historii są kluczowe dla podejścia storyline i najlepiej ukazują różnicę pracy tą metodą od klasycznego nauczania zintegrowanego (Materniak 2006–2007).

Scenariusz zajęć – przykład zastosowania metody storyline podczas zajęć z języka obcego dla dzieci w wieku przedszkolnym, mających charakter powtórzeniowy dla tematyki związanej z muzyką i sztuką.

Całość dzieje się w sali danej grupy przedszkolnej i przewidziana jest na dwa zajęcia po około pół godziny.

Scenariusz zajęć

Temat lekcji: *Tajemniczy list od kompozytora*
Typ szkoły: przedszkole, grupa sześciolatków
Poziom nauczania: A1
Poziom podstawy programowej: przedszkole
Cele lekcji:

- cele komunikatywne:
  - uczeń potrafi powiedzieć, którą aktywność lubi podejmować do muzyki (tańczyć, rysować, malować, grać na instrumencie)
  - uczeń wie, do czego służą instrumenty oraz przybory plastyczne
  - uczeń potrafi znaleźć w sali przedmiot dzięki prostym wskazówkom
- cele językowe:
  - uczeń nazywa podstawowe instrumenty muzyczne
  - uczeń nazywa przybory plastyczne
  - uczeń nazywa podstawowe kolory

Metody i techniki pracy: praca grupowa, praca indywidualna

Przebieg lekcji:

Część pierwsza

Wprowadzenie

Uczniowie na początku zajęć językowych znajdują na środku sali tajemniczą przesyłkę (list od kompozytora oraz płytę CD). Pytania kluczowe: Co to jest? Kto napisał ten list? Co jest w środku? Co jest na płycie CD?

W liście kompozytor (w języku obcym) prosi dzieci o wysłuchanie nagrania na płycie, by spróbowały zilustrować go według uznania za pomocą tańca, gry na instrumencie lub dzieła (malowanie, rysowanie na kartce). W liście widoczne są jedynie słowa, które odczytuje na głos nauczyciel: „posłuchajcie", „namalujcie", „narysujcie", „zatańczcie", „zagrajcie", oraz zdanie: „Czy podoba wam się ta muzyka?". Dodatkowo przy słowach są ilustracje służące łatwiejszemu zrozumieniu tekstu, które nauczyciel pokazuje uczniom. (5 min)

Rozwinięcie zajęć

Uczniowie z pomocą i ze wskazówkami nauczyciela szukają elementów naprowadzających (mapa z zaznaczonymi miejscami, gdzie ukryte są pudełka, w których znajdują się przybory do malowania, rysowania, tańca). Przedmioty te są przed zajęciami schowane i oznaczone przez nauczyciela. Dzieci wspólnie z nauczycielem domyślają się, jak mogą je wykorzystać. (10 min)

Uczniowie pracują indywidualnie – słuchają muzyki i ilustrują ją niewerbalnie: wybierają taniec, grę lub malowanie. Nauczyciel nadzoruje pracę, zadaje pytania dotyczące wyborów dzieci. (10 min)

Przykładowe pytania kluczowe: Czy podoba wam się ta muzyka? Gdzie znajdziemy wskazówki? Gdzie jest mapa? Co jest w pudłach? Jaki macie pomysł na przedmioty z pudeł? Jaką aktywność (jaki instrument, jakie przybory czy stroje) wybieracie? Jaki kolor ma ta farba/kredka?

Podsumowanie zajęć

Uczniowie porządkują miejsce pracy, oceniają, czy zajęcia im się podobały, wybierając odpowiednią ilustrację symbolizującą minę zadowoloną, obojętną i smutną. (5 min)

Kontynuacja tematu na kolejnych zajęciach

Część druga

Wprowadzenie

Uczniowie na początku zajęć znajdują na środku sali ponownie tajemniczą przesyłkę – jest to drugi list, w którym kompozytor pisze, że z chęcią przyjedzie zobaczyć, jak zilustrowały jego dzieło, niestety, list znowu jest częściowo zamknięty – widoczne są słowa: „przyjadę zobaczyć", „tańczycie", „malujecie", „rysujecie", „gracie". Brakuje także daty. Nauczyciel odczytuje i pokazuje list uczniom. (5 min)

Przykładowe pytania kluczowe: Od kogo jest list? O czym jest ten list? Kto może być kompozytorem? Kiedy może przyjechać kompozytor?

Rozwinięcie zajęć

Nauczyciel proponuje, by przygotować wystawę prac oraz poćwiczyć tańce i grę na instrumentach. (10 min)

Przykładowe pytania kluczowe:

Na czym chcesz zagrać? Co ubierzesz? Gdzie umieścić te rysunki? Czy jesteście gotowi?

Elementem zaskoczenia – czyli punktem kulminacyjnym – jest przybycie kompozytora. Wówczas dzieci prezentują swój występ i prace przy grze kompozytora na żywo. (10 min)

Podsumowanie zajęć

Uczniowie podsumowują wydarzenie oraz oceniają, czy zajęcia im się podobały. (5 min)

Wskazówka: kompozytorem może być osoba prowadząca rytmikę w przedszkolu, rodzic lub inny nauczyciel (każdy, kto potrafi grać na instrumencie i przygotuje nagranie).

Przykładowa baza materiałów: przybory plastyczne, przybory taneczne, instrumenty muzyczne, stroje, fartuszki, ilustracje, pudła, pudełka, koperty i listy.

Podsumowanie

Metoda storyline jest wciąż aktualna, stosowana, warta uwagi i interesująca, ponieważ jej ponadczasowa i uniwersalna formuła odpowiednio wpasuje się w dowolną tematykę, a sposób, w jaki angażuje i aktywizuje dzieci, zachęca do korzystania z niej podczas zajęć edukacyjnych. Mimo że w założeniach przeznaczona była dla języka ojczystego, to dzięki korzyściom, jakie niosła, doskonale wpisała się także w metodykę języka obcego i została doceniona przez glottodydaktyków. Pracujący z nią nauczyciele podkreślają, że wiele metod stosowanych na zajęciach języka obcego zbyt małą uwagę skupia na rozwoju takich sprawności, jak mówienie i rozumienie ze słuchu, a podejście storyline znakomicie odpowiada na te potrzeby (Materniak 2006–2007) Jak podkreśla jeden z twórców metody, Steve Bell (1994), jest to oparte na partnerstwie optymalne podejście zarówno dla nauczyciela, który ma kontrolę nad ogólnym przebiegiem zajęć, jak i dla uczniów, którzy czują sprawczość, mając wpływ na fabułę akcji. Dzięki temu chętnie uczestniczą w zajęciach rozwijając swoje umiejętności.

Jak wskazano powyżej – ujmując wszechstronnie temat metody storyline, jednocześnie zaś uwzględniając możliwości, umiejętności i kompetencje dzieci w wieku przedszkolnym – jest to ciekawa, niecodzienna i godna uwagi metoda w pracy z językiem obcym. Pozwala w sposób zintegrowany zestawić treści, uaktywniając u dzieci sprawności językowe w zakresie zarówno rozumienia ze słuchu, jak i podejmowania wypowiedzi ustnych. Otwarta konstrukcja i brak założonych odpowiedzi zapewniają dzieciom dowolność w dobieraniu słownictwa oraz w podejmowaniu aktywności. Z kolei przemyślany zarys historii i spójność zaciekawia je, zachęca do uczestnictwa oraz angażuje, sprawiając, że zajęcia są nie tylko bardziej interesujące, ale także efektywniejsze. Stanowi doskonałe rozwiązanie dla powtórek poznanych wcześniej tematów, porządkując i weryfikując dotychczasową wiedzę w przyjemny i przyjazny sposób zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela. Dynamiczny i nieoczekiwany rozwój wydarzeń skupia uwagę dzieci, pośrednio pomagając w utrzymaniu dyscypliny. Metoda ta aktywizuje każdego ucznia, pozwalając jednocześnie na dobrowolne włączanie się w dane zadania, co podwyższa komfort pracy i nauki, dając dzieciom poczucie bezpieczeństwa.

Wśród licznych metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, które aktywizują i angażują uczniów, warto spróbować także przedstawionej tu metody storyline.

BIBLIOGRAFIA

→ Adamek, I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

→ Arabski, J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

→ Bell, S. (1994), *Storyline as an Approach to Language Teaching*, „Die Neueren Sprachen", t. 1, s. 5–25.

→ Iluk, J.(2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome.

→ Jadkowski, K. (2004), *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*, [w:] G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska (red.), *Warsztat opiekuna-wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, Zielona Góra: Pracownia Edukacyjno-Konsultacyjno-Wydawnicza „GAJA".

→ Jąder, M. (2009), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

→ Kielar-Turska, M. (2003), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny,* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka 2*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–121.
→ Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
→ Kotarba-Kańczugowska, M. (2014), *Język obcy w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 7, s. 10–13.
→ Lipińska, E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
→ Materniak, M. (2006), *Podejście Storyline a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym*, [w:] H. Kaczmarek, M. Materniak (red.), *Studia neofilologiczne V. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
→ Materniak, M. (2006–2007), *Podejście Storyline w aspekcie integracji kształcenia językowego i ogólnego*, „Roczniki Humanistyczne", t. LIV–LV, z. 5.
→ MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
→ Michalak, R., Misiorna, E. (2008), *Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 201–220.
→ Molińska, M., Ratajczyk, A. (2014), *Edukacja przedszkolna* [S. III, t. 2], [w], A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
→ Ordon, U. (2015), *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", nr 10, s. 129–144.
→ Smogorzewska, J. (2012), *Metoda Storyline a wybrane koncepcje pedagogiki i psychologii*, „Ruch Pedagogiczny", nr 3, s. 117–135.
→ Wiatrowska, L., Dmochowska, H. (2013), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS" w procedurze *double-blind review*.

AGNIESZKA WIERZCHOSŁAWSKA Nauczyciel akademicki i doktorantka w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, absolwentka sekcji francuskiej w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych, filologii romańskiej oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Miłośniczka nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym.

Abstracts

Małgorzata Banach

An analysis of selected preparation materials for the state certificate exam in Polish as a foreign language at the level B1

Due to laws introduced by the Polish parliament in the last decade recent years have seen an increased interest in the state certificate examinations in Polish as a foreign language, particularly at the threshold level – B1. It has resulted, i.a., in the publication of a large number of books intended for foreigners who want to prepare for the certificate exam in Polish at this level. After briefly describing these changes as well as the exam format the author presents criteria for the evaluation of exam preparation materials. Then she discusses the results of the analysis of three selected publications aimed at helping potential test-takers to prepare for the certificate exam at the level B1. These are: a writing skills guide, a self-study grammar reference and practice book as well as a book of B1 practice tests.

Key words: Polish as a foreign language, state certificate examinations in Polish, B1 Polish, exam preparation books, materials evaluation

Dominika Bucko

Testing reading comprehension in a digital environment illustrated with the example of Polish as a foreign language

The development and testing of reading comprehension in Polish as a foreign language is an important aspect of applied linguistics. As a consequence of the current coronavirus pandemic, both teachers and learners have found themselves in a new situation. The prolonged remote education prompted teachers to revise their methods of assessing achievement and proficiency in Polish as a foreign language. A survey aimed to identify learners' needs and difficulties arising from the necessity to take reading comprehension tests in a digital environment. Participants of intensive courses at the Institute of Polish Language Glottodidactics of the Jagiellonian University participated. The analysis of the collected data clearly demonstrates that planning and managing remote exams requires a shift in thinking about testing and a rejection of the temptation to simply transfer tests/exams in their paper version to a digital form. Bearing the reliability of the developed tests and the integrity of the examinees in mind, it is necessary to properly prepare learners for taking exams in the new form. When drafting tests, one should ensure that the text and tasks are presented legibly and that difficulties arising from working on a computer are reduced to a minimum. It is also important to discuss and practice a repertoire of examination strategies with students.

Key words: comprehension, reading, testing, online, text, language competences

Katarzyna Ciszewska

Developing plurilingual competences of students using the Catalan language

A useful tool for developing the plurilingual competence of students are pluralistic approaches to languages and cultures: awakening to languages, intercomprehension between related languages, intercultural approach and integrated didactic approach. The article contains several suggestions (one for each approach) on how to use in classroom one of the less known, but very attractive, Romance languages, namely Catalan.

Key words: Romance languages, Catalan, plurilingual competence, pluralistic approaches to languages and cultures, awakening to languages, intercomprehension

Katarzyna Ciszewska

Latin in the Modern Foreign Language Classroom

Latin as a separate subject has practically disappeared from Polish schools. However, if you know Latin, or at least some of its elements, you can learn foreign languages faster, easier and more consciously. Therefore, it is worthwhile for foreign language teachers to refer to Latin in their lessons, developing students' resources described in FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures), and thus the metalinguistic awareness and plurilingual competences of students.

Key words: Latin, Romance languages, pluralistic approaches to languages and cultures, metalinguistic awareness, plurilingual competence

Iwona Galas

Vikings in a Latin lesson, or does it have to follow the delatinization process

Teaching Latin is rare in Polish school and Latin is considered to be a neither interesting nor useful elective. The author focuses on what could attract learners to study ancient languages and culture. Finding the connection between teaching Latin and mass culture could help the ancient language become closer to the contemporary student. The author gives the example of movie The Vikings with its reference to medieval chronicle by Saxo Grammaticus, who was an inspiration to the film makers. Another example are 'Slavickness trends' connected with the Middle Ages, existing in many fields of culture. Slavic tribes are also described in medieval chronicles and can attract to learning latin. The Harry Potter Series is a typical example ofthis very popular character, known to young people all over the world. Other discussed medieval texts are Carmina Burana, songs. Using medieval contexts existing in mass culture while teaching, the Latin language might seem more interesting for students to learn.

Key words: Latin, medieval chronicles, the Vikings, Slavic tribes, Harry Potter, culture in teaching

Joanna Ginter

How to work with proverbs in the Kashubian language lessons in a primary school? Proposal for teachers

This article presents the great importance of proverbs (as a text of culture) in learning the Kashubian language (the only regional language in Poland) and gives some tips on how to use the proverbs during lessons in grades 4–6 of primary school. The main part of this text is a lesson plan – based on proverbs about the weather and the calendar 'forecasts' for a gbùr – a Kashubian farmer.

Key words: Kashubian (Cassubian), regional language, primary school, proverbs

Damian Kot

I want to teach Swedish – but how? An overview of Swedish teaching literature

In this article the coursebooks for learning Swedish language are discussed. The described items are divided into four basic categories: typical textbook materials, coursebooks containing specific exercises which develop each language skill, coursebooks constituting the basis for learning or developing these skills at higher levels of advancement, books extending the vocabulary range, items focused on typical grammatical issues and textbooks for text-based learning. The major inspiration for its creation was the low availability of coursebooks for learning Swedish language on Polish sales market, and therefore, the lack of comprehensive knowledge among students trying to master the language.

Key words: Swedish as a foreign language, coursebooks, teaching materials, analysis

Marta Listewnik

Eisteddfod UAM, a festival of Welsh culture: advancing knowledge on minority languages through common cultural experience

The article presents an educational and cultural project "Eisteddfod UAM", a festival of Welsh culture that has been organized at the Faculty of English, Adam Mickiewicz University in Poznań since 2014. Its main goals are to advance knowledge about Wales and the Welsh language among school and university students in Greater Poland, raising their awareness about issues connected with minority languages. It also encourages young people to engage in common cultural experience by taking part in various artistic competitions (literature, translation from Welsh and English, visual arts, music). The text describes the process of organizing the event in 2022, its course and educational outcomes.

Key words: Wales, Welsh language, teaching minority languages, Polish education

Barbara Muszyńska

Dual language education for migrant and minority students

The purpose of this paper is to introduce the reader to the idea of dual language education aimed at migrant and minority students. This article was written on the basis of observations carried out in primary schools during her stay on a Fulbright Senior Award scholarship in the United States, in Texas, in the winter semester 2021/2022. The author of the article believes that forms of one-way and two-way education may find its application in schools in Poland, especially in the current situation, when there is a need to organize education for Ukrainian students in the Polish educational system.

Key words: dual language learning, migrant learners, education programmes

Joanna Pitura

Genre pedagogy in developing oral communication skills at university

The ability to communicate orally in English plays an important role in the functioning of higher education students. These students are not only foreign language learners, but also language users using the language to communicate with lecturers and peers. They construct texts in the form of oral presentations, discussions, etc. Thus, in addition to improving the quality of speech (correctness, fluency, etc.), students need to develop the ability to construct texts in genres important to their academic studies. The aim of this article is to present the didactic approach known as genre pedagogy. The article discusses the concept of genre in the context of developing oral communication skills in a foreign language and reviews the assumptions of genre pedagogy. The article ends with the presentation of sample tasks that can be used in an English language class at a university.

Key words: Genre pedagogy, oral communication skills, higher education student

Justyna Pomierska

Czëtôj (dzecóm) pò kaszëbskù: Prose texts from the reading canon in the Kashubian classroom in primary school

Reading as the ability to understand and reflectively process text is one of the most important skills acquired in school. Today we can observe the appearance of a new group of readers of Kashubian literature. This group includes children attending Kashubian classes and reading texts found in the literary canon for the course in the Kashubian language at primary school (2017). Following the trends set by the canon, publishing houses are interested in realistic prose texts. It is still difficult to assess what impact the canon will have on the literary variety of the Kashubian language, norms and the future of this language in the public sphere.

Key words: Kashubians, Kashubian language, Kashubian at school, reading canon, minority language

Konrad Radomyski

Duolingo users' reviews: an analysis of comments from the Google Play Store

Duolingo is one of the most popular language learning apps in the world. Currently, 38 languages can be learned through English. Among the available languages are such popular ones as Chinese or Spanish, but also less popular ones such as, Welsh, Esperanto or Klingon. The aim of this article is to analyse the comments made by Duolingo users on the Google Play Store. The article will present users' opinions from positive, neutral and negative comments. We will use their observations to identify the advantages and disadvantages of the application. We will also look at what languages users are learning and what languages they would like to find in the app.

Key words: Duolingo, mobile apps, opinion analysis

Aleksandra Raźniak

Montessori education on English lessons in nursery and lower primary classes

The aim of the paper is to present the Montessori method of education in the context of foreign language teaching with young and very young learners. Apart from the Montessori pedagogy based on human development and the main ideas of the teaching method, some practical activities were presented to prove that the old method may be modified and used at present nursery and primary school.

Key words: Montessori method, sensitive periods, absorbent mind, multi- sensory learning, early language acquisition/learning

Danuta Stanulewicz, Olga Aleksandrowska, Joanna Redzimska

Why is it important to speak Kashubian? Opinions of young people aged 16–20

The aim of this paper is to present partial results of the survey study whose aim is to investigate teenagers' opinions about Kashubian, a regional language spoken in the Pomorskie Province. Young people living in the northern part of Kashubia, especially those who speak Kashubian, not only find it useful in everyday communication with members of their families, but also associate it with identity, tradition and culture, appreciating its function as the language of the region.

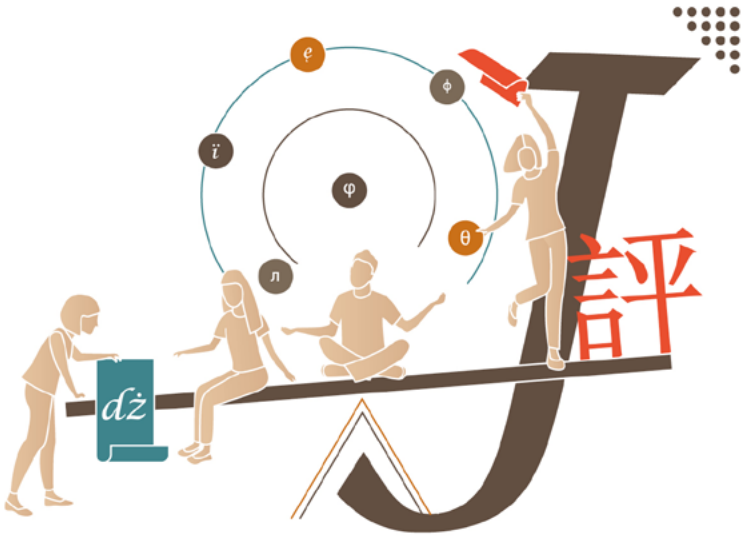
Key words: Kashubian, opinions, communication, education, identity

Agnieszka Wierzchosławska

Activating preschool students during foreign language classes on the example of the Storyline method

Teaching a foreign language to preschool children is an undoubted challenge as it requires methods that are appropriately adapted to their abilities so as to activate and involve students as much as possible while integrating the presented content. What is important is the process of learning. It should be guided by play, concern topics that are interesting and appropriate to the age and interests of children and develop their skills and competences. These are the features of the Storyline method, which was described in the following article along with an example of a lesson.

Key words: foreign language, preschool education, activating methods, storyline



frse
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Erasmus+
Zmienia życie, otwiera umysły

EUROPEJSKI KORPUS SOLIDARNOŚCI
RAZEM MOŻEMY WIĘCEJ

Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny